مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٦٩ بالعربية، الرياض (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

ردمد : 3620 - 1018



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٣هـ (١٩٩٣م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب الا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم²، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ ـ **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الـزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» مجلة *كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ ـ **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

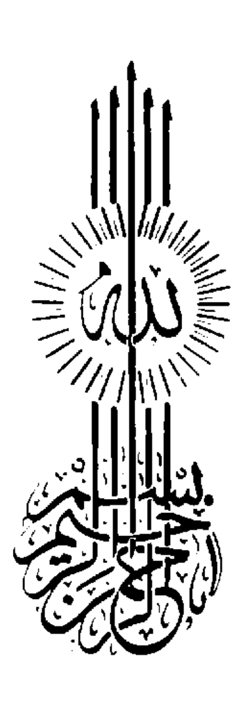
٩ ـ **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ـ **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ـ **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ـ **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٦٩ بالعربية، الرياض (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٣هـ

(١٩٩٣م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٤هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٢٦٩ بالعربية، الرياض (١٤١٣هـ/١٩٩٣م)

المحتويـــات

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية بين نظريتين

عبدالله عبدالعزيز السهلاوي

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية،
جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. لقد أصبح من المسلمات في كثير من الأذهان أن المدرسة وسيلة فعالة لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، وأنها مؤسسة تعمل لصالح الجميع، إلا أننا في هذه الدراسة نطرح أن هذا الاعتقاد فيه إشكالية كبيرة تسعى المجتمعات الرأسمالية إلى إخفائها.

إن المدرسة في المجتمعات الرأسمالية لا تعمل على إزالة التفاوت الشديد في المجتمع وإشاعة المساواة والعدالة، وذلك لأن النظام التعليمي يعتبر انعكاسًا للتركيبة الاقتصادية والاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع، وفي محاولة لإلقاء المزيد من الضوء على هذا الجانب تناولنا نظريتين تمثلان رؤيتين مختلفتين حول وظيفة المدرسة في المجتمعات الرأسمالية، هما: النظرية الوظيفية، ونظرية الصراع.

تعتبر النظرية الوظيفية المدرسة جزءًا من نظام أكبر يتألف من أجزاء متعددة، يقوم كل منها بدوره في المحافظة على بقاء واستقرار المجتمع وتماسكه؛ أما نظرية الصراع فلها موقف مغاير. إن المجتمع كما تراه هذه النظرية منظم بطريقة تخدم مصالح طبقة بعينها وما المدرسة إلا إحدى وسائل هذه الطبقة في فرض سيطرتها وبسط هيمنتها. وانطلاقًا من هذا يختلف فهم وتحليل كلتا النظريتين لوظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية، وكذلك لدور الدولة في العملية التعليمية.

مقدمة

إن المجتمعات البشرية باختلافها تعطي لعملية «التمدرس» schooling والمدرسة أهمية بالغة لما تقوم به من نقل للمعرفة والتراث من جيل لآخر وتنمية المواهب الإنسانية

وتكوين معارف جديدة تسهم في بقاء المجتمع واستقراره. ولكي تقوم المدرسة بدورها كاملاً كان لابد من إكسابها صفة الشرعية، بمعنى أن يعتقد الأفراد الذين يتعلمون فيها اعتقادًا جازمًا في إمكانيتها في تلبية حاجاتهم. وقد اكتسبت المدرسة هذه الشرعية نتيجة اقترانها بالتربية. فالمجتمعات ترفع من شأن التربية وتجلها، وحيث صورت المدرسة على أنها مكان تلقي التربية بل إنها المكان الوحيد لاكتساب المعرفة، فهي صنو للتربية، ولاسيما حرص المدرسة على الظهور بمظهر المؤسسة التي تعمل لصالح الجميع، وأن المعارف والمهارات التي تعلمها هي الأفضل على الإطلاق.

ومع مرور الوقت ساد اعتقاد قوي بأن على الأمم أن تعلِّم أبناءها (تمدرسهم) لكي توصف بأنها أمم متقدمة ومتحضرة. وقد تكرس هذا الاعتقاد نتيجة للارتباط الوثيق بين التعليم والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. وتم النظر إلى المدرسة على أنها وسيلة فعالة لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية بسبب موضوعيتها في انتقاء أفراد على قدر من الكفاءة والذكاء والقدرة على شغل الوظائف العليا في الهرم السياسي والاجتماعي والاقتصادي.

وفي هذا البحث سنحاول أن نطرح أن هذا الاعتقاد الذي أصبح مسلم به في كثير من الأذهان فيه إشكالية كبيرة تعمل المجتمعات الرأسمالية على إخفائها، وذلك بترسيخ الاعتقاد بأن المدرسة والتمدرس وكل ما يتعلق بهما هو شيء خيِّر بطبيعته. إن التمدرس والمدرسة في المجتمعات الرأسمالية لا تعمل على إزالة التفاوت الشديد في المجتمع وإشاعة المساواة والعدالة، وذلك لأن النظام التعليمي يعتبر انعكاسًا للتركيبة الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع، بل ويساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها وتدعيمها أيديولوجيا. وفي محاولة لسبر غور وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية سنقوم باستعراض نظريتين تمثلان رؤيتين مختلفتين حول وظيفة المدرسة في المجتمعات الرأسمالية. هاتان النظريتان هما النظرية الوظيفية ونظرية الصراع.

النظرية الوظيفية Functional Theory

من الثابت أن جذور الوظيفة في علم الاجتماع تمتد إلى القرن الثامن عشر الميلادي الذي ظهر خلاله مفكرون اجتماعيون بارزون، أمثال فولتير وروسو وهوبز الذين اعتنقوا

مبدأ العلاقة الوظيفية بين متغيرين أو عاملين [١]. فالوظيفية هي رؤية نظرية عامة فيما يتعلق بكيفية النظر إلى المجتمع ومؤسساته ونظمه المختلفة. وهذه الرؤية في حقيقة الأمر مستمدة من علم الأحياء، إذ تشابه هذه النظرية بين الحياة الاجتماعية والبنية الفسيولوجية للكائن الحي. إن أصحاب هذه النظرية يرون أن الأجزاء المختلفة للكائن الحي تقوم بتأدية وظائف مختلفة تعمل في مجموعها على سلامة هذا الكائن وبقائه. فكما يوجد بالكائن الحي أعضاء تؤدي وظائف مختلفة، كالقلب والمعدة مثلاً، من أجل تحقيق حاجة البقاء لدى هذا الكائن، توجد بالمجتمع شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تكون نسقًا **system** يسعى لتحقيق حاجة بشرية معينة. وعليه فإن أصحاب هذه النظرية يرون أننا لكي نفهم الأحداث والظواهر وكذلك المؤسسات الاجتماعية، فلابد لنا من النظر إليها من زاوية وظيفتها في تحقيق التوازن والبقاء للمجتمع ككل [٢]. وقبل مناقشة وظيفة التربية كما تراها النظرية الوظيفية نرى ضرورة البدء في توضيح بعض الجوانب المهمة في هذه النظرية، ومن أهمها:

الصراع الاجتماعي والتغير الاجتماعي

لم تهتم هذه النظرية بمسألة التغيير بل كان اهتمامها منصبًا على تحقيق الاستقرار والضبط الاجتماعي. فالوظيفية سعت إلى تجاهل الصراع الاجتماعي أو تعميته ورأت أن التوازن والتكامل هو القاعدة وأن الصراع عرض مؤقت لابد أن يزول.

كما أن الوظيفية تؤكد على حتمية توازن عناصر المجتمع توازنًا يقود إلى حالة من الاستقرار والاستمرارية، وما التغير الاجتماعي عامة والصراع الاجتماعي خاصة إلا انحرافات ومعوقات مرضية pathological تهدد بقاء المجتمع واستقراره. وتظهر هذه الرؤية فيما أكده تيرنر وبيجلي Turner and Beeghley [٣] من أن دوركايم — من أبرز رواد هذه النظرية — رفض فكرة أن هناك تناقضًا متأصلاً في الرأسمالية. وإن بدا في بعض الأوقات أن حالة التضامن ليست كما يجب، فإن السبب الكامن وراء ذلك هو عدم تحقق جميع الشروط اللازمة للتضامن العضوي. حتى عندما أدرك دوركايم إمكانية حدوث صراع فإنه لم ينظر إليه أكثر من أن يكون سوء تكيف أو خلل.

الطبقية

يرى أصحاب هذه النظرية من أمثال دوركايم Durkheim و تالكوت بارسونز Talcott Parsons و كينجزلي ديفز Kingsley Davis و ولبرت مور Wilbert Moore أن الطبقية شيء عام لا مفر منه، وضروري للمجتمع، كي يبقى ويؤدي وظيفته بطريقة فعالة؛ إذ لا بد من وجود مستويات statuses أو مراكز معينة تملأ — خاصة الأكثر أهمية — بأولئك من ذوي الكفاءات والراغبين في القيام بالأدوار المناطة بهم [٤].

إن نظام التمايز الطبقي بما يقدمه من عوائد ومكافآت غير متساوية في شكل مال أو جاه أو مزايا يضمن أن تلك المراتب سوف تشغل، وأن تلك الأدوار سيقوم بها أكثر الأفراد قدرة وكفاءة. فالتمايز يمثل حافزًا قويًا وضروريًا لشغل هذه المراتب والوظائف. وبناءً عليه يرى سيد أحمد أن الوظيفية تنظر إلى اللامساواة «باعتبارها ضرورة اجتماعية وشرطًا للمحافظة على النظم القيمية السائدة لأن حالة اللامساواة وظيفية لمواهب الناس وقدراتهم على العمل، وتشكل دافعًا يخلق بينهم التنافس للوصول إلى القوة والمكانات الاجتماعية المختلفة» [٥، ص٧٤].

تقسيم العمل

يعتبر تقسيم العمل أمرًا محوريًا في النظرية الوظيفية. فله وظيفة أساسية في تماسك المجتمع وتضامنه. ويؤكد الوظيفيون أن كل المجتمعات تتطلب أن يؤدي أفرادها وظائف ومهام مختلفة. وحتى في المجتمعات البدائية نجد نوعًا من تقسيم العمل، فبعضهم يقوم بالصيد والبعض الآخر يقوم بالجمع، بينما يقوم آخرون بإعداد الطعام، وإن كان هذا التقسيم أقل تعقيدًا. ويؤدي هذا التقسيم إلى نشوء نظام من القيم المشتركة التي تعزز وتحافظ على التضامن الجماعي group solidarity [٤].

إن تقسيم العمل والتضامن الجماعي ركيزتان أساسيتان للحياة الاجتماعية. ويتم تحقيق هاتين الركيزتين في المجتمعات البدائية بوساطة التعليم غير الرسمي informal education، أي ذلك الذي يتم في البيت والمجتمع. أما في المجتمعات الحديثة، فإن بناءً رسميًا يعد ضروريًا لتحقيق هاتين الركيزتين. ولهذا نشأت فكرة التعليم الرسمي.

النظرية الوظيفية والدولة

يرى الوظيفيون وعلى رأسهم دوركايم شرعية الوضع القائم وحيادية الدولة الرأسمالية مما دعاه إلى التأكيد على أهمية دور الدولة في التعليم وذلك بقوله: «إن الدولة ملزمة باستمرار أن تذكر المعلم بالأفكار والمعتقدات التي يجب تشريبها للأطفال ليتمكنوا من التكيف مع بيئاتهم التي يعيشون فيها [٦، ص٧٩]. وسوف نتحدث عن دور الدولة في العملية التربوية بشيء من التفصيل في الصفحات القادمة.

النظرية الوظيفية والتربية

نظرًا لأن إميل دوركايم يعتبر من أبرز علماء الاجتماع الذين اهتموا بدراسة المؤسسات والمنظمات التربوية في المجتمع وتحليلها، كما أنه من أبرز ممثلي النظرية الوظيفية في جانبها التربوي، رأينا ضرورة مناقشة آرائه في التربية التي تبرز لنا موقف النظرية الوظيفية من وظيفة التربية. لقد درس دوركايم علم اجتماع التربية دراسة وظيفية في كتابه: «التربية وعلم الاجتماع.» وهناك ما يُشبه الإجماع بين علماء الاجتماع على أن دوركايم يعتبر أول من نادى بضرورة النظر إلى التربية من منظور اجتماعي وظيفي. فخلال مدة تدريسه في جامعتي بوردو وباريس عكف على تدريس النظريات التربوية وكذلك علم الاجتماع. وفي إحدى محاضراته في السوربون ذكر أنه ينظر إلى التربية والتعليم بصفته عالمًا اجتماعيًا، وأنه يعتبر التعليم شيئًا اجتماعيًا في جوهره ونشأته وفي وظيفته أيضًا [٧]. وحيث إن دوركايم هو أبرز العلماء الذين يمثلون النظرية الوظيفية في جانبها التربوي، فسوف نحاول أن نتعرف على المزيد من أفكاره في هذا المجال.

لقد عرّف دوركايم Durkheim التربية على أنها «العمل الذي يمارس من قبل الأجيال البالغة على أولئك الذين لم يصبحوا بعد جاهزين للحياة الاجتماعية بهدف تنميتهم بدنيًا وفكريًا وخلقيًا ليصبحوا لائقين لمتطلبات الحياة الاجتماعية [٦]. ولهذا فقد أوضح أن التربية تتألف من وسائل للتطبيع، وأن الوظيفة الأساسية للتربية هي نقل طرائق التفكير وأصول التصرف والأحاسيس الموجودة في المجتمع لكي ينتشر «الضمير الجمعي» [١] بين الأفراد لتحقيق التماسك والتكامل في المجتمع.

١ يعرف دوركايم الضمير الجمعي بأنه «مجموعة المعتقدات، والمشاعر العامة التي يعتنقها أعضاء المجتمع ويكون نسقًا قائمًا بذاته» [٩، ص٨٤].

وقد كان للظروف التاريخية في تلك الفترة تأثير في فكر دوركايم التربوي، فبين عامي ١٨٨١ ـ ١٩٠١م عملت قوانين الجمهورية الثالثة تدريجيًا على فصل الدولة عن الكنيسة، مما أدى إلى إضعاف وانحسار نفوذ الكنيسة كسلطة روحية، وانهارت معها كثير من الأفكار والمعتقدات السائدة [٧]. وفي ظل هذه الظروف حاول دوركايم الوصول إلى أسس أخلاقية وعقلانية (نظام القيم) يمكن تشريبها من خلال المدرسة. كما عمل دوركايم على تطبيق مفهومه العام الذي يرى أن المجتمع هو مصدر كل سلطة أخلاقية وأن العنصر الأساسي في السلوك الاجتماعي هو التضامن الاجتماعي solidarity، أي القوة التي تدفع الكائنات البشرية للتعاون فيما بينها. وقد فرق دوركايم بين أساسين لهذا التضامن: الأول أسماه التضامن العضوي organic solidarity الذي يقوم على الاعتماد المتبادل بين أفراد المجتمع وتقسيم العمل. أما الثاني، فهو ما أطلق عليه اسم التضامن الآلي mechanical solidarity الذي يسود المجتمع التقليدي ويقوم على مجموعة من القيم والأعراف والمعتقدات المشتركة [٨].

وبناءً على هذا أكد دوركايم أن المجتمعات كلما زاد نموها وتقدمها المادي زاد تقسيم العمل بها وزاد التخصص، وأصبحت أكثر تعقيدًا، وأن تعاون أفراد هذا المجتمع من ذوي التخصصات المختلفة هو ضمانة لأداء المجتمع لوظيفته، وبالتالي لبقائه واستمراره.

واستنادًا على هذا فقد نظر دوركايم إلى الأجزاء المختلفة للنظام الاجتماعي parts of the system على أنها تؤدي وظائف فرعية للمجتمع، وأن كل جزء يؤثر في الأجزاء الأخرى ويتأثر بها. وهي تعمل في مجموعها من أجل استمرار النظام في البقاء والعمل في سلاسة وانتظام. إضافة إلى هذا، فإن لهذه الأجزاء وظائف ظاهرة وأخرى خفية. فالوظيفة الظاهرة للمدرسة مثلاً هي التعليم، إلا أن إحدى وظائفها الخفية هي الاحتفاظ بالأطفال بعيدين عن سوق العمل لفترة معينة [٤].

وفي هذا الإطار نظر دوركايم كغيره من علماء الاجتماع الوظيفيين إلى المدرسة نظرة وظيفية بحتة. إذ اعتبر التعليم ظاهرة اجتماعية تقوي وتعزز الروابط التي تضمن استقرار

المجتمع وتماسكه. كما أن المؤسسات التعليمية كغيرها من المؤسسات السياسية والاجتماعية الأخرى نشأت عن بنية المجتمع وحاجته، ولهذا فلها وجود مستقل عن الأفراد، كما أن لها سيطرة عليهم، فهي تشكلهم وتنظمهم وتفرض قيودًا عليهم. فالتعليم لا يتصف فقط بأنه مفروض على الأطفال، بل إن أولياء الأمور لا يجدون أمامهم أي بدائل أخرى وسيواجهون صعوبات بالغة إن هم أرادوا تعليم أبنائهم بطريقة مختلفة. ويظهر هذا في قول دوركايم «إن على التربية إعداد الأفراد طبقًا لرغبة المجتمع ومشيئته لا كما خلقتهم الطبيعة» [٧، ص٢١٤]. ويبدو لنا من هذا القول مدى القوة التي يتمتع بها المجتمع في نظر أصحاب النظرية الوظيفية. فهم يرون أن المجتمع فوق الجميع وهو المتحكم في مصائر الأفراد وما عليهم إلا العمل على الانسجام مع الأعراف والتقاليد والأدوار.

النظرية الوظيفية ودور الدولة في التربية

فيما يتعلق بدور الدولة في العملية التربوية كما تراه النظرية الوظيفية، فقد كان مستندًا على الاعتقاد بشرعية الوضع القائم وحيادية الدولة. لذا أكد دوركايم على وجوب سيطرة الدولة على التعليم سيطرة تامة، وذلك لأن للتعليم وظيفة اجتماعية مهمة فلا يجب أن تترك بعيدة عن سلطة الدولة.

إلا أننا نرى أن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة وقائمة على المساواة تتنافى والدور الحقيقي لهذا الجهاز. إن تركيز الوظيفيين على حيادية الدولة في التعليم فيه تجاهل وإغفال للعلاقة القائمة بين الدولة ومصالح الطبقة الرأسمالية المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. إن إمكانية أن تعمل الدولة على إضفاء الشرعية على سيطرة طبقة معينة وتحكمها قد تم تجاهلها في النظرية الوظيفية. ولكن من المؤكد أن هناك علاقة وطيدة بين الدولة والطبقة المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. إن كثيرًا مما تقوم به الدول من أفعال هو نتيجة مباشرة أو غير مباشرة لمتطلبات رأس المال.

إن الرأسمالية تنمو وتتطور وفق قوانين محددة، أساسها قانون «تراكم رأس المال،» وحيث إن هناك نزعة طبيعية لانخفاض نسبة الربح فإنه ينشأ ضم ودمج واستيلاء متواصل

ينتج عنه ظهور شركات ضخمة واحتكارات هائلة كتلك التي تعرف باسم الشركات متعددة الجنسيات. ويصاحب ظهور هذه الشركات بروز مطالب ومصالح جديدة يجب تحقيقها والمحافظة عليها. ونظرًا لأن الدولة هي أقدر الأجهزة جميعًا على القيام بذلك فإنها تحاول تلبية تلك المطالب، وهي بهذا تنجرّ أكثر نحو مستلزمات الإنتاج. وشيئًا فشيئًا يزداد تورطها حتى يُصبح من العسير الفصل بين الدولة وبين هذه الشركات العملاقة. ويصف شبل بدران هذه العلاقة عندما يقول: «إن سياسات الدولة وبناءها يحدد بشكل قاس البناء الاقتصادي السائد والعلاقات بين الطبقات. ويتأثر البناء الاقتصادي نفسه بالدولة» [١٠، ص٦٩].

وقد تم تجاهل هذه العلاقة في الفكر الوظيفي وظل أصحاب هذه النظرية ومنهم دوركايم صامتين إزاء استخدام الدولة الرأسمالية للمدرسة لتزويد الطلاب بالمهارات الفنية وتغيير اتجاهات أبناء الطبقات العاملة وتشكيل سلوكهم وتزويدهم بأخلاقيات وقيم الطبقة البرجوازية زاعمين أن المدرسة تعمل من أجل غرس الأخلاقيات اللازمة لتحقيق التضامن والتكامل في المجتمع، وهم بهذا يتجاهلون الاعتبارات الطبقية للمدرسة.

مما سبق يمكن القول إن الوظيفيين يرون أن على التعليم أن يلبي حاجات ومتطلبات المجتمع الصناعي الصاعد في تلك الفترة التاريخية من المهارات الفنية، وكذلك الاتجاهات والقيم اللازمة للعيش في هذا المجتمع. ويظهر هذا التوجه من تتبع تطور النظرية الوظيفية. إنه على الرغم من أن النظر إلى التربية من منظور وظيفي قد ظهر في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، إلا أن الشكل الأكثر وضوحًا لهذه الأفكار قد اكتمل وظهر إلى حيز التطبيق في النصف الثاني من القرن الميلادي الحالي.

لقد شهدت البلدان الرأسمالية في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي صعودًا سياسيًا وثقافيًا وهيمنة عسكرية على بلدان آسيا وأفريقيا. وقد كان من مصلحة علاقات الإنتاج الرأسمالية في هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم في قطاعات أوسع من السكان وأن تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة وقدرة. وعندما انقسم العالم إلى معسكرين متصارعين

اعتبرت النظرية الوظيفية من نظريات اللحظة التاريخية المواتية [٢]، فقد حولت الحرب الباردة بين معسكري روسيا وأمريكا — ونتيجة للسبق الذي أحرزه الاتحاد السوفيتي بإطلاق القمر الصناعي سبتنيك ١٩٥٧م — الصراع من جانبه العسكري إلى جانبه العلمي والتكنولوجي. فاتجه الغرب إلى نظامه التعليمي لتحقيق التفوق. وارتفعت الأصوات منادية بربط التربية بالبنية الاقتصادية والاجتماعية.

وقد عبر درين Dreeben عن هذه الفكرة عندما أكد أن المدرسة في المجتمعات الرأسمالية قد مكنت من اختيار الأفراد على أساس أهليتهم ومواهبهم وبما يتماشى ونمط الإنتاج الرأسمالي. والمدرسة عند الوظيفيين تخدم أغراضًا فردية واجتماعية. فعلى المستوى الفردي تعزز المدرسة إمكانية تحقيق العدل والمساواة في الحصول على عمل وفي توزيع الدخل والنفوذ والسلطة. أما على المستوى الاجتماعي، فإن المدرسة تساعد في ضمان أن المهارات والقيم والاتجاهات التي تحتاجها الصناعة سيتم غرسها وتنميتها والمحافظة عليها [١١].

وبعد التطبيقات العملية لأفكار النظرية الوظيفية بدا أن الآمال المعلقة على التربية قد خابت وأن ما كان يرجى إصلاحه من أوضاع قد استمر. ويعلق سيد أحمد على هذا الأمر بالقول «لم تتحقق العدالة الاجتماعية بتوسيع فرص التعليم، ولم تحدث الزيادة المتوقعة في دخل الفرد، ولم تزدد إنتاجية قوى العمل» [٥، ص٧٤].

أدى هذا إلى توالي الانتقادات الحادة لتلك التطبيقات إضافة إلى نقد المسلمات التي تقوم عليها النظرية الوظيفية. وقد كان من أبرز الانتقادات التي وجهت إلى النظرية الوظيفية تلك الانتقادات الصادرة من أولئك الكتاب الذين استندوا في تحليلهم لوظيفة المدرسة على نظرية الصراع. وسوف نتناول بعضًا من آرائهم وأفكارهم في الجزء التالي من هذا البحث.

نظرية الصراع Conflict Theory

إن النظرية الوظيفية في نظرتها إلى وظيفة التربية تمثل رؤية تقليدية أساسها الضبط والاستقرار. وفي هذا السياق فإن المدرسة تعتبر أداة للتطبيع والضبط الاجتماعي تعمل من

أجل تزويد الطلاب بالمهارات والاتجاهات والقيم التي يتطلبها المجتمع لكي يتعزز التضامن والاستقرار. وعلى خلاف هذا، فإن نظرية الصراع تمثل رؤية مختلفة.

فهي نظرية أساسها الطبقة والتاريخ. فالسلوك البشري هو نتاج قوى تاريخية ذات جذور موجودة في الظروف المادية. وتلك الظروف تتغير تبعًا للصراع الطبقي والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد ذوي المواقع الاجتماعية المختلفة. وفي هذا الإطار فإن موقع الفرد الاجتماعي أو الطبقي يحدده التنظيم الاجتماعي للإنتاج وعلاقة هؤلاء الأفراد بعملية الإنتاج.

وفي نمط الإنتاج الرأسمالي تتكون العلاقات الاجتماعية للإنتاج من أقلية مالكة في مواجهة أغلبية أجيرة. فتعمل تلك الأقلية على انتزاع فائض القيمة من العمال، وفي المقابل تناضل تلك الأغلبية لمنع تحقيق ذلك. وهكذا ففي نمط الإنتاج الرأسمالي نجد أن وعي الطبقة المستغِلة والطبقة المستغَلة تشكله تلك العلاقة. وهذه العلاقة هي القوة الدافعة للنمو والتطور الاجتماعي. وعليه فإن الأفراد والمؤسسات هي نتاج تاريخي لتطور المجتمعات وعلاقات الإنتاج السائدة [١٢].

ومن هذا المنظور فالصراع لا يمكن حله عن طريق القوانين والأنظمة، لأن تلك الأنظمة والقوانين طبقية في مصدرها وتخدم مصالح مراكز القوة في المجتمع (الطبقة المسيطرة). ولهذا فإن السيطرة الطبقية وما يتبعها من صراع طبقي يستلزم ظهور حكومة مركزية قوية للتخفيف من حدة هذا الصراع خاصة في السوق (من خلال قوانين العمل وعقود العمال). وبهذا تستطيع الطبقة الرأسمالية استغلال العمال وخلق المناخ الملائم الذي يحقق مصالحها ويترك العمال يعانون من الاضطهاد والاغتراب من خلال نفوذها السياسي. وكخلاص من هذا الوضع ترى هذه النظرية أن مآل الرأسمالية إلى الزوال وسيخلفها مجتمع لاطبقي يسوده العدل والمساواة [٤]. وفي هذا السياق حلل بعض المفكرين ورجال التربية العملية التعليمية، إذ يرون أن القوة الدافعة نحو التغيير الاجتماعي في المجتمعات الرأسمالية هو الصراع المستمر بين الطبقات والجماعات المختلفة في محاولة لتحقيق السيطرة والنفوذ.

والمدرسة شأنها شأن أي مؤسسة اجتماعية أخرى تخدم مصالح القوة المسيطرة في إنتاج وإعادة إنتاج الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية القائمة، أي تكريس الأوضاع الطبقية السائدة والمحافظة على ثباتها متخفية وراء شعارات مثل الموضوعية والحيادية وتكافؤ الفرص. ومن أجل توضيح هذا الموقف، فإننا سوف نستشهد بآراء مجموعة من المفكرين الذين نظروا في وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية منطلقين من نظرية الصراع. كذلك فإنه نظرًا للعلاقة الوثيقة بين الدولة والمدرسة، وانطلاقًا من أن أي دراسة للنظام التعليمي يجب تناولها ضمن نظرة شاملة تأخذ في الاعتبار المحيط الذي يوجد به، فإننا سوف نبدأ بمناقشة دور الدولة في التربية كما تراه نظرية الصراع.

نظرية الصراع والدولة

تعتبر نظرية الصراع أن الدولة أحد أجهزة البنية الفوقية التي تمثل الطبقة المسيطرة، وتلبي مطالبها، وتحقق مصالحها، وتقوم بدور نشر أفكار هذه الطبقة وإكسابها الشرعية، وذلك من خلال العمل على تقبل الآخرين لها بإيهامهم أن ذلك لصالح الجميع. لهذا فقد رفضت نظرية الصراع فكرة استقلال الدولة وحياديتها وأنها حارسة للمصلحة الوطنية العامة العاملة على تحقيق العدل والمساواة، وهذا ما دعا كارل ماركس إلى رفض التعليم الرسمي، قائلاً «إنه من الأفضل لرجال ونساء الطبقة العاملة ألا يكونوا قادرين على القراءة والكتابة والحساب من أن يتلقوا التعليم على أيدي معلمين يعملون في مدارس تدار من قبل الدولة» [١٣، ص٢٥٩]. فهو يرى أن وظيفة التربية تختلف باختلاف العصور التاريخية والطبقات الاجتماعية، وفي المجتمع البرجوازي تكون التربية وسيلة وسلاحًا في يد القوى المسيطرة لخدمة مصالحها على حساب مصالح الطبقة العاملة [١٤].

نظرية الصراع والتربية

إن كُتَّابًا عديدين مثل ألثوزر Althusser و بوردو Bourdieu من فرنسا و برنستين Bernstein و يونج Young و وتي Witty من بريطانيا و جرامشي Gramasei من إيطاليا و باولز Bowles و جنتز Gentis و آبل Apple من الولايات المتحدة، أوضحوا دور النظام التعليمي والثقافي في تكريس الأوضاع القائمة وتثبيتها والمحافظة عليها، وإعادة إنتاج علاقات الإنتاج

القائمة على الاستغلال والسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. وسوف نتحدث عن أفكار وآراء بعض هؤلاء الكتاب من أنصار نظرية الصراع في التربية للتعرف على وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية.

إن أحد أبرز الكتاب الذين قدموا فهمًا واضحًا للتربية في محيطها الأوسع رابطًا التربية بالسياسة والدولة هو العالم الفرنسي لويس ألثوزر Althusser [١٥]. فهو يرى أن الكل الاجتماعي social whole يتكون من أساس وبنية فوقية. فالأساس الاقتصادي هو مجموعة قوى الإنتاج، وكذلك علاقات الإنتاج. أما البنية الفوقية، فيرى أن لها مستويين: ١ ـ أجهزة الدولة القمعية التي تتضمن الشرطة والسجن والمحكمة مثلًا، ٢ ـ أجهزة الدولة الأيديولوجية وتشمل الكنيسة والنظام القانوني والسياسي والنظام التعليمي. وإن العلاقة بين الأساس والبنية الفوقية هي علاقة تبادلية وإن كانت البنية الفوقية تتمتع بنوع من الاستقلالية النسبية. إلا أن الأساس هو العامل المحدد. يقول ألثوزر: إن أي طبقة لا تستطيع أن تمتلك أي سلطة حكومية من غير أن تمارس هيمنة وتحكمًا في أجهزة الدولة الأيديولوجية. حيث إن هذه الأجهزة تسهم في إعادة إنتاج علاقات الإنتاج. والمدرسة تعتبر من أهم هذه الأجهزة.

وهنا يبرز الفرق بين نظرية الصراع والنظرية الوظيفية. ففي الوقت الذي نظرت فيه النظرية الوظيفية إلى العلاقة بين التربية والاقتصاد والسياسة على أنها علاقة وظيفية من أجل بقاء المجتمع وإسعاده، نجد أن ألثوزر نظر إلى هذه العلاقة نظرة ناقدة رأى من خلالها الدور الذي تؤديه نحو إعادة إنتاج الأيديولوجية وبسط هيمنتها. إذ اعتبر المدرسة عنصرًا مهمًا في أجهزة الدولة الأيديولوجية للرأسمالية كأهمية الكنيسة للإقطاع. فالمدرسة تُعيد إنتاج المهارات والقيم والأيديولوجية التي تعزز الإنتاج الرأسمالي، كما تعمل في الوقت نفسه على إضفاء الشرعية على النظام الاقتصادي المتسم بالتسلط واللامساواة. وقد نبّه سيد أحمد إلى الدور الذي تلعبه المدرسة في هذا الاتجاه عندما قرر أن التربية هي «الأداة الرئيسية في توزيع الأدوار على الناس وتعليمهم قواعدها وتنظيماتها. عن طريقها يتعلم الطفل قبول التمايزات الشديدة القائمة في المجتمع حيث ينتقى الأفراد لأدوار مختلفة لا مساواة فيها. وتصبح

اللامساواة مشروعة لا يثور الأفراد عليها، لأنهم تعلموا قبولها، وأصبحت اتجاهات مبثوثة فيهم» [٥، ص٩٣].

وهكذا فإن الطبقة التي تتحكم في القوى المادية في المجتمع هي نفسها التي تتحكم في القوى الفكرية، وإن الطبقة المسيطرة على وسائل الإنتاج المادي تسيطر في الوقت نفسه على الإنتاج الفكري. وتتم هذه السيطرة عبر مؤسسات وأجهزة عديدة منها المؤسسات التعليمية، فتقوم المدرسة بتقديم المعرفة والقيم بعدما تُضفي عليها صفة الشرعية. لذلك فهي ليست مؤسسة محايدة تعمل على نشر المعرفة والقيم بل هي تعبير عن الأيديولوجيا السائدة وهي إحدى الأدوات المهمة لنشرها والتبشير بها.

وفي هذا السياق فإن برنستاين Bernstein و بوردو Bourdieu يؤكدان أن نقل أشكال محددة من الثقافة بوساطة المؤسسات التعليمية لا يضمن فقط إعادة إنتاج هذه الثقافة، بل أيضًا الطبقة التي تساند هذه الثقافة [١٦]. وقد أبرز بوردو هذه الوظيفة في نظريته المعروفة باسم «رأس المال الثقافي،» حيث يؤكد أن الأنساق الرمزية والثقافية هي الآليات الفاعلة في عملية إعادة إنتاج علاقات السيطرة والتسلط والاستقلال السائد في المجتمع الرأسمالي. وتنتقل هذه العلاقات المتصفة بالهرمية واللامساواة إلى الجانب الثقافي. وبهذا يتم تعمية التفاوت الاجتماعي السائد وإخفاؤه وإعادة إنتاجه في صورة تفاوت ثقافي ليتم تقبله كشيء طبيعي وشرعي [١٤].

أما المفكر الأمريكي مايكل آبل Michael Apple [١٧]، فقد توصل إلى تحليل مشابه في كتابه «التربية والقوة» Education and Power ، حيث اعتبر أن المعرفة شكل من رأس المال. فكما أن المؤسسات الاقتصادية منظمة بطريقة تمكن فئات معينة من المجتمع من زيادة حصتها من رأس المال، كذلك هناك مؤسسات ثقافية تعمل بالطريقة نفسها. إذ تلعب المدرسة دورًا حيويًا في المساعدة في تراكم رأس المال الثقافي المتمثل في اللغة، والثقافة، وطريقة حياة الطبقة المسيطرة.

وبهذا يتضح تحيز النظام التعليمي للطبقات المسيطرة، إذ يعطي الأفضلية لأبناء الأوساط الميسورة، لأن القيم الضمنية التي يفترضها وينقلها ويعمل على تكريسها هي أكثر ما تكون التصاقًا بالقيم والتقاليد والثقافة السائدة لدى هذه الطبقات [١٨]. وقد توصل نبيل نوفل إلى هذا الاستنتاج عندما كتب «إن التعليم في المجتمع البرجوازي امتياز للطبقات القادرة وحدها، فهي التي تستطيع دفع نفقات التعليم، وبالتالي التمتع بميزاته. وهي أيضًا التي تستطيع أن تفرغ أبناءها لعملية التعليم التي تستغرق سنوات طويلة، وهو أمر لا تستطيعه الطبقات العاملة في المجتمع البرجوازي بحكم فقرها وبحكم اضطرارها إلى دفع الأطفال للعمل في سن مبكرة، بل وإلى الاعتماد على عمل هؤلاء الأطفال»[٢] [١٤، ص٣٣].

إضافة إلى هذا نجد أن هناك وظائف أخرى للمدرسة في المجتمعات الرأسمالية. فالمدرسة تستخدم كأداة لحمل الناس على الطاعة والإذعان والقبول بالنظام القائم، وكما أوضحنا سابقًا فإن أفكار الطبقة المسيطرة هي الأفكار السائدة. ويؤكد هذا ما ذكره شبل بدران من أن هذه السيادة للطبقة المسيطرة تصل إلى حد المراقبة الدائمة لأفكار الطبقات المحكومة وتمنعها من إسماع صوتها وتفهم مشكلاتها وواقعها. إن الطبقة الحاكمة تمارس نوعًا من العنف الفكري والثقافي على الطبقات المحكومة لتضمن استمرار سيادتها وتحكمها [١٩]. وإحدى وسائلها لتحقيق ذلك هي المدرسة. لقد عملت المدرسة على تنظيم الخضوع الاجتماعي وتلقين القبول، أي تأمين ديمومة سيطرة الطبقة الحاكمة وتأمين قبول ثقافتها، ليس كثقافة سلطوية وإنما كتعبير عن ثقافة الجميع. وانطلاقًا من هذا الفهم فقد دعا إيفان اليتش Ivan Illich إلى ضرورة تخليص المجتمعات من المدرسة باعتبارها «أداة تطويع تسلب الإنسان من كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة، لتجعل منه كائنًا بلا إرادة وبلا اختيار يقبل كل ما يُعرض عليه في سلبية وعجز تام» [٢٠، ص١٢].

ولكن المدرسة لا تكتفي بهذا وحسب، فبالإضافة إلى كونها وسيلة للضبط الاجتماعي، تقوم المدرسة بإعداد الشباب لأدوار اقتصادية واجتماعية في عالم يتصف

---

٢ اقتباس من كتاب سعيد علي إسماعيل *الفكر التربوي الغربي الحديث*.

بعلاقات عمل تسودها الطبقية وما ينتج عنها من اغتراب واستلاب. إن الإنتاج الرأسمالي يتميز بالتقسيم التدرجي للعمل ويتطلب أن تكون هناك جماعة صغيرة نسبيًا من الإداريين لتولي المهام الإدارية في المستقبل. وفي الوقت نفسه يتم تعليم الأغلبية أن تتبع التعليمات بكل دقة لكي يشغلوا الدرجات الدنيا في الهرم الوظيفي. وتنفذ المدرسة هذا الدور من خلال الاختبارات والدرجات والمناهج المختلفة والتمييز بين الذهني واليدوي [١٠].

وانطلاقًا من هذا يرى بولز وجنتز Bowles and Gintis [٢١] أن توزيع الطلاب على المهن المستقبلية المختلفة تحدده الخلفية الاقتصادية والجنسية والعرقية للطالب. ولإخفاء هذه الاعتبارات كان لابد من إيجاد الاختبارات «الموضوعية» التي تم صبغها بالصبغة العلمية. كما تم التأكيد على مبدأ الاستحقاقية ومبدأ تكافؤ الفرص، فجميع الطلاب، بغض النظر عن جنسهم ولونهم ودينهم وخلفيتهم الاقتصادية، يدرسون في مكان واحد، وجميعهم يدرسون المناهج نفسها، كما يتمتعون بموارد المدرسة كافة. وهم لكي يتقدموا من مستوى لآخر يمرون بالامتحان نفسه أو امتحانات مشابهة إلى حد كبير حتى يبدو أنه لا يمكن أن يكون هناك عدل أكثر من هذا.

إلا أن التمعن في هذه الامتحانات وفي بعض الممارسات يظهر لنا الارتباط الوثيق بين ما يتم في المدرسة وبين العلاقات الاقتصادية والسياسية للمجتمع الرأسمالي الذي توجد به هذه المدرسة. وتتضح هذه العلاقة فيما يؤكده يونج و وتي Young and Witty [١٣] من أن البحوث والدراسات الأولية لاختبارات الذكاء كانت مدعومة ماليًا من أكبر الشركات الرأسمالية في الولايات المتحدة وعلى رأسها شركة كارنيجي Carnegie حيث تسلم ثورندايك Thorndike ، الأب الروحي لهذه الاختبارات، وتيرمان Terman منحًا مالية ضخمة لهذه الأغراض مما تمخض عنه ما يعرف باسم اختبارات الذكاء التي أشهرها I.Q. ، الذي يتم على أساسه تصنيف الطلاب في أمريكا. إن هذا التصنيف الذي يبدو للوهلة الأولى أنه لأجل أغراض تربوية له آثار تتعدى ذلك بكثير لتصل إلى فرص الإنسان في الحياة وإنجازاته المستقبلية.

ويكمن سر هذا الاهتمام من قبل الشركات الرأسمالية باختبارات الذكاء في أهمية التوافق بين حياة الطالب في المدرسة ومتطلبات سوق العمل لاحقًا. إن عزل الطلاب بعضهم عن بعض بالتركيز الشديد والظاهر على المنافسة الفردية، وقبول العمل من أجل الدرجات والشهادات يعدهم في المستقبل ليكونوا عمالاً في مواجهة بعضهم، مما يمكن الرأسماليين من استغلالهم بطريقة منظمة ومقبولة اجتماعيًا. كما أن إجراءات التقويم في المدارس تؤدي إلى تطبيع الطلاب للنظر إلى الدرجات على أنها عائد العمل المنجز، وأن قوة عملهم وناتج هذا العمل هو سلعة قابلة للبيع [٢٢].

إضافة إلى هذا، فإن المدرسة تقوم بهذه الوظيفة من خلال التمييز بين الذهني واليدوي. فأولئك الطلاب الذين يملكون استعدادًا لإنتاج قدر من المعارف الإدارية والتقنية (كما تُقرِّره الاختبارات) يصنَّفون ويوجَّهون نحو الجانب الذهني، وذلك عن طريق المناهج والإرشاد الأكاديمي والمهني. أما أولئك الذين رُفضوا من قبل النظام التعليمي، فيتم توجيههم بالوسائل نفسها إلى طرق تؤدي في نهاية الأمر إلى جانب الخدمات والأعمال اليدوية. وإذا ما أخذنا في الاعتبار أن لغة الطبقة المسيطرة وثقافتها وقيمها هي السائدة في المدرسة تأكد لنا أن الجانب اليدوي سيكون من نصيب أبناء الفقراء والأقليات، ويؤكد هذا الاستنتاج البيانات والأدلة الإحصائية التي تشير إلى أن للطبقة الاجتماعية تأثيرًا كبيرًا في الإنجاز الأكاديمي لأبناء المجتمع. ففي بريطانيا مثلاً تكون احتمالية حصول أبناء الطبقات المتوسطة على شهادة جامعية أكبر بست مرات من احتمالية حصول أبناء الطبقات العمالية على مثل هذه الشهادات [١، ص٢٣٣].

أما إذا نظرنا إلى الطبيعة الانتقائية للمدارس الثانوية والمدارس التقنية التي تلبي حاجة سوق العمل في العالم الرأسمالي، فإنه سيتضح لنا الدور الذي تقوم به المدرسة. فطالما أن الأعمال اليدوية وتلك التي تتطلب مهارات محدودة تمثل نسبة عالية من الأعمال المتوافرة، فإن المدرسة لابد لها من تخريج نسبة كافية من «الفاشلين» الذين لن يملكوا خيارًا أمامهم سوى القيام بالأعمال اليدوية، أو ما يسمى «الأعمال الدنيا.» إن إنتاج عدد من الفاشلين والمتسربين مهم جدًا لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج كأهمية إنتاج خريجين [٢٣].

إن نسبة كافية من الشباب يجب إقناعهم عن طريق عملية التمدرس بأنهم غير قادرين على أن يصبحوا أي شيء أكثر من عمال محدودي المهارة. كما يجب إقناعهم أيضًا بأن عدم قدرتهم على التعلم لا يعود لخطأ المدرسة في عدم تعليمهم وإنما بسبب قصورهم العقلي والاجتماعي. كما أن أولئك الذين يتفوقون في المدرسة يتم إقناعهم بأنهم الصفوة والنخبة، وأن تفوقهم هو حصيلة جهدهم وطموحهم. وهنا يظهر جليًا التوافق بل وحتى التطابق بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتربية.

فالمدرسة أداة مهمة لتدريب الطلاب وإعدادهم لمواقع ومراكز اجتماعية واقتصادية محددة، بالإضافة إلى تصنيفهم تصنيفًا هرميًا يتلاءم والبناء الطبقي في المجتمع. وقد أدرك سيد أحمد هذه الوظيفة للمدرسة عندما ذكر «أن المدرسة تعمل على تكريس الصفوية الاجتماعية لأنها وهي تقدم الثقافة لتلاميذها أو تدربهم على مهارات معينة، فهي إنما تقدم لهم أوضاعًا ثقافية خاصة ترتبط بأنواع الضبط الاجتماعي في داخل منظمات العمل، تعلم الفرد كيف يطوع نفسه ليتناسب سلوكه وشكل العلاقات الموجودة في منظمات العمل بتنظيماته الرأسمالية، كيف يطيع ويساير ويقبل الهرمية التنظيمية القائمة، وكيف يصير خادمًا جيدًا للرأسمالية» [٥، ص٧٤]. ولكن يجب أن نتذكر دائمًا أن اللوم لا يقع على المدرسة بمفردها، إذ أن جذور الظلم وعدم المساواة موجودة أساسًا في بنية الاقتصاد الرأسمالي، لهذا فلا يمكن لمجتمع يتسم بالظلم والقهر أن يستحدث نظامًا عادلاً في ميدان التربية.

خاتمة

تمثل النظرية الوظيفية ونظرية الصراع رؤيتين مختلفتين لوظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية. إن النظرية الوظيفية تنظر إلى المدرسة باعتبارها جزءًا من نظام أكبر يكمل بعضه بعضًا ويشد بعضه البعض الآخر من أجل بقاء المجتمع واستمراره، وإن المدرسة تعمل على تهيئة الأفراد وتطبيعهم للحياة المستقبلية ليسهموا في المحافظة على المجتمع قويًا متماسكًا. واستنادًا إلى هذا، فقد رأت النظرية الوظيفية أن الدولة هي حارسة لمصالح الجميع، وأن تدخلها في العملية التعليمية ضرورة يقتضيها الصالح العام.

أمـا نظرية الصراع فكان تحليلها لوظيفة التربية قائمًا على فهمها ونظرتها للمجتمع الرأسمالي ككل. فهي ترى أن المجتمع الرأسمالي منظم بطريقة تخدم مصالح طبقة بعينها. وما المدرسة إلا مؤسسة يتم للطبقة المسيطرة من خلالها تأكيد وتكريس سيطرتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وذلك عن طريق إنتاج وإعادة إنتاج تركيبة الطبقة المسيطرة، وتعليم القيم ونماذج السلوك التي تمكن الطبقة المسيطرة من بسط هيمنتها الأيديولوجية، إضافة إلى إعداد الشباب لأدوار اقتصادية واجتماعية معينة.

ونحن هنا نقرر أننا لسنا بصدد تفضيل اتجاه على آخر أو الانتصار لنظرية على حساب الأخـرى وإن كان لكل فرد منا فهمه الخاص لما يجري حوله. إن ما نهدف إليه من هذا البحث هو استشـارة الآخـرين مما يحملون وجهـات نظر مشابهة أو مغايرة لكي يطرحوا دراساتهم وأبحاثهم لاستكشاف هذا الجانب من علم الاجتماع التربوي. كما أننا نرى أن إدراك المشتغلين بالتربية لكثير من المفاهيم التربوية وفهمها ضمن سياقها الاجتماعي على قدر كبير من الأهمية. إن مفاهيم مثل الذكاء والغباء والنجاح والرسوب وتكافؤ الفرص ليست مفاهيم مجردة من أي اعتبارات اقتصادية واجتماعية وسياسية.

وفي الوقت الذي نؤكد فيه على قيمة وأهمية الإسهامات التي قدمتها كلتا النظريتين في تقـدم علم اجتماع التربية، نذكر بوظيفة التربية في المجتمعات العربية الإسلامية. تلك الـوظيفة التي تستمد مكوناتها من تعاليم الدين الحنيف التي تدعو إلى التراحم والتكافل وتحقيق المسـاواة والعـدالة الاجتماعية والاقتصادية للحيلولة دون ظهور صراع طبقي بين الأغنياء والفقراء. إن المزيد من البحث والدراسة لأنظمتنا التربوية أمر في غاية الأهمية، وذلـك للكشف — وبـأقصى قدر ممكن من التجـرد والموضوعية — عن مدى تمثل تلك التعاليم في ممارساتنا وأساليبنا ومناهجنا التعليمية. ويبقى مشروعًا لنا أن نتساءل في نهاية هذا البحث عن مدى تأثير النظريتين اللتين قمنا بدراستها وغيرهما من النظريات الأخرى في النظام التربوي العربي الإسلامي. وهل هناك أوجه تشابه أو اختلاف بين وظيفة التربية في المجتمعات العربية الإسلامية ووظيفتها في المجتمعات الرأسمالية، خاصة بعد أن أكدت أحداث الخليج الأخيرة مقولة (إنه عالم صغير)؟

وختامًا فإن الضرورة العلمية تقضي بأن ننبِّه إلى ما شهدته السنتان الأخيرتان من العقد المنصرم من تطورات وأحداث في دول المعسكر الشرقي مغايرة لما تنبأت به نظرية الصراع. ونحن إذ نجزم بأهمية الحدث وتأثيراته الآنية والمستقبلية في النظام العالمي بكل جوانبه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، نرى أن التعامل مع هذا الحدث ضمن بحثنا هذا لن يكون أمرًا ممكنًا من الناحية العلمية إذ لن يعدو أن يكون رأيًا عابرًا أو حكمًا متسرعًا نظرًا لعدم توافر المعلومات والبيانات الكافية لتناول مثل هذا الحدث من منظور تربوي وهذا ما نأمل القيام به في المستقبل إن شاء الله.

المراجع

[١] ميتشيل، دنكن. معجم *علم الاجتماع*. ترجمة ومراجعة إحسان محمد الحسن. ط٢. بيروت: دار الطليعة: ١٩٨٦م.

[٢] هلال، عصام الدين علي. «الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة التربوية.» *التربية المعاصرة*، ع ٧ (سبتمبر ١٩٨٧م)، ص ص ١٢٩-١٥٢.

[٣] Turner, Jonathan, and Leonard Beeghley. *The Emergence of Sociological Theory*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press, 1981.

[٤] Babbie, Earl. *Sociology: an Introduction*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co., 1980.

[٥] سيد أحمد، عبدالسميع. «علم اجتماع التربية الجديد من أين وإلى أين؟» *التربية المعاصرة*، ع ٣ (مايو ١٩٨٥م)، ص ص ٧١-١٠٢.

[٦] Durkheim, Emile. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1965.

[٧] Ottaway, A. "The Educational Sociology of Emile Durkeim." *British Journal of Sociology*, 6 (1955), 213-27.

[٨] Baldridge, J.V. *Sociology: A Critical Approach to Power, Conflict, and Change*. New York: Wiley, 1976.

[٩] شتا، السيد علي. *نظرية الاغتراب من منظور الاجتماع*. ط١. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[١٠] بدران، شبل. «التعليم في القرية المصرية: دراسة استطلاعية حول نوعية التعليم والفرصة التعليمية والأصل الاجتماعي.» *التربية المعاصرة*، ع٧ (سبتمبر ١٩٨٧م)، ص ص ٤٧-١٢٨.

[١١] Dreeben, Robert. *On What is Learned in School*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1968.

[١٢] Apple, Michael. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essay on Class, Ideology and the State*. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

[١٣] Young, Michael, and Geoff Witty. *Society, State, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

[١٤] علي، سعيد إسماعيل. *الفكر التربوي العربي الحديث*. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٧م.

[١٥] Althusser, Louis. "Ideology and Ideology and Ideological State Apparatuses." In Louis Althusser, *Lenianan Philosophy and Other Essays*, trans. B. Brewster. London: New Left Books, 1971.

[١٦] Sarup, Madan. *Marxism/ Structuralism/ Education: Theoretical Developments in the Sociology of Education* London: The Falmer Press, 1983.

[١٧] Apple, Michael. *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

[١٨] إبـراهيم، جميل. «نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية.» *مجلة الفكر العربي*، ع ٢٤ (ديسمبر ١٩٨١م)، ص ص ٥٦-٦٩.

[١٩] بدران، شبـل. «الأيديولـوجيا والتربية: محاولة لتحديد إطار نظري.» *التربية المعاصرة*، ع ١٢ (مارس ١٩٩٠م)، ص ص ١١-٧٢.

[٢٠] تركي، عبدالفتاح. «دراسة نقدية لكتاب مجتمع بلا مدارس: اعتبارات أولية.» *التربية المعاصرة*، ع ٨ (ديسمبر ١٩٨٧م)، ص ص ١٢-٤٨.

[٢١] Bowels, Samuel, and Herbert Gentis. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

[٢٢] Hextall, Ian, and Madan Sarup. "School Knowledge, Evaluation, and Alienation." In Michael Young and Geoff Witty, eds., *Society, State, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

[٢٣] Groz, Andre. "Technical Intelligence." In Young and Witty, eds., *Society, Status, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

The Function of Education in Capitalist Society: Two Theories

Abdulla A. Al-Sahlawi
Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Faisal University, Al-Hasa, Saudi Arabia

Abstract. It has been taken for granted that school is an important means of achieving social equality, and providing equal justice for all. In this study we will argue that this view of the school is misleading and problematic. Schooling in capitalist society does not ameliorate social inequities. The educational system is no more just or equal than the economy and society itself. The intent of this study will be to further this argument, and to explore the hidden function of education in capitalist society. To this end we will discuss two theories: the functional theory, and the conflict theory, which represent two different views regarding the function of education in capitalist society.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٣-٦٥ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن

محمد عيد ديراني

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية،
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها الطلبة؛ وإلى إيجاد العلاقة بين درجة هذه الممارسات كما يراها الطلبة وبين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل؛ وإلى معرفة ما إذا كان هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية لهذه المتغيرات على مجالات الدراسة.

تكوّن مجتمع الدراسة من ١١٣٧٤ طالبًا وطالبة (٥١٩٨ ذكرًا و٦١٧٦ إناثًا)، وتكونت عينتها من ٥٩٣ طالبًا وطالبة (٢٩١ ذكرًا و٣٠٢ من الإناث). ولجمع المعلومات طور الباحث استبانة مكونة من ٧٥ فقرة تقيس درجة ممارسة المعلمين لعشر مجالات تدريسية مختلفة. وتم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكمي وإيجاد ثباتها عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، حيث كان معامل الارتباط ٠٨٣ . ولاختبار دلالات الفروق استخدم اختبارات (ت) وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه وتحليل التباين الثلاثي.
وقد بينت الدراسة ما يلي:

١ - قوّم الطلبة درجة ممارسة معلميهم بدرجة عالية على سبع مجالات وبدرجة متوسطة على ثلاث منها.

٢ - لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للجنس على مجالات إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

٣ - توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة لصالح الإناث على مجالات: عرض المادة الدراسية وتقديمها، وربط الأفكار وتنظيمها، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتكفير، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

٤ ـ لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالات ربط الأفكار وتنـظيمها، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

٥ ـ توجـد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالات عرض المادة الدراسية وتقديمها، والاهتمام بالطلبة خارج الصف، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير.

٦ ـ لا توجـد فروق دالـة بين متـوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة.

وبناءً على نتائج الدراسة قدم الباحث عددًا من المقترحات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تقويم أداء المعلم الصفي.

يتعرض المعلمون بصورة مستمرة إلى عملية تقويم أدائهم الصفي من داخل المدرسة ومن خارجها، سواء كان ذلك بصورة رسمية أو غير رسمية. فالمديرون يهتمون بأساليب المعلم في إدارة الصف وحفظ النـظام، والـطلبة يهتمون بإنصاف المعلم وحسن تعامله معهم، والمشرفون التربويون يهتمون بأساليب المعلم وسلوكياته التدريسية، وأولياء الأمور يهتمون بتحصيل أبنائهم وعلاقتهم مع معلميهم. وينظر المعلمون عادة إلى هذه العملية على أنها محاولة لتصيد أخطائهم، أو هفواتهم، ومن ثم محاسبتهم عليها. ولذلك يميل الكثير منهم لاتخاذ موقف دفاعي منها، ويبدون قليلاً من الحماس لها. ولعل الشيء الذي لا يدركه الكثير من المعلمين أن هذه العملية، إن هي أجريت بطريقة منظمة وموضوعية، تكون وسيلة فعالة لتحسين أدائهم الصفي وتحسين الظروف التعليمية للطلبة من جهة، وتسهيل اتخاذ القرارات الإدارية من جهة أخرى.

يعتبر استطلاع آراء الطلبة حول فاعلية الممارسات التربوية لمعلميهم أحد الإجراءات المستخدمة في تقويم أداء المعلمين. والطلبة قادرون على القيام بهذه المهمة إذ إنهم يتعرضون يوميًا لأساليب وطرق تدريس وإجراءات صفية يستطيعون — إلى حد ما — إعطاء تغذية راجعـة عنها، خصوصًا وأنهم المتأثرون الدائمون بهذه الممارسات التعليمية. إلا أن هذا

الإجراء، أي تقويم الطلبة لفاعليّة معلميهم، قد واجه تأييدًا من قبل بعض الباحثين ومعارضة من قبل البعض الآخر، فقد أيد البعض ضرورة الاعتماد على تقديرات الطلبة عند الحكم على فاعلية المعلمين، وعارض البعض الآخر هذا الإجراء وقالوا إن ثمة عوامل أخرى لا تتصل بكفايات المعلم أو قدراته قد تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم [١، ص ص ٦-٨].

ولأغراض هذه الدراسة فقد اقتصر الباحث في مراجعة الدراسات السابقة على تلك التي أجريت لمعرفة أثر كل من الجنس والتحصيل والتخصص في تقويم الطلبة لفاعلية مدرسيهم، وهي المتغيرات الثلاثة التي اعتمدها في هذه الدراسة.

متغير الجنس

بالنسبة لمتغير الجنس أشار سليمان محمد سليمان في دراسة أجراها لتقويم فاعليّة مدرس معهد المعلمين من قبل طلابه إلى أنه لا يوجد أثر لاختلاف جنس الطلبة في تقويمهم لفاعليّة مدرسيهم [٢، ص ٣٢]. وبين أوليموني Aleamoni نتائج متضاربة حول العلاقة بين جنس الطالب وتقويمه لفاعلية معلميه [٣، ص ص ١٢١-١٢٣]. وبالرغم من أن نتائج بعض الدراسات لم تشر إلى فروق دالة في تقديرات الطلبة لفاعلية معلميهم تعزى للجنس، إلا أن ووكر Walker أشار إلى أن تقديرات الطالبات لمعلماتهن كانت، بصورة مستمرة، أعلى من تقديرات الطلبة لمعلميهم [٤]. أما جوبل وكاشن Goebel and Cashen ، فقد وجدا أن تقديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم لا تتأثر بجنس المعلم فحسب، وإنما تتأثر أيضًا بعمره وبدرجة جاذبيته [٥، ص ص ٤٠٤-٤١٠]. وأما ماك كيتشي Mckeachie فلم يجد أية فروق دالّة في تقديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم تعزى للجنس [٦، ص٢٠٦].

متغير التحصيل

أما بالنسبة لمتغير تحصيل الطلبة فقد وجد أوليموني وهكسنر Aleamoni and Hexner في مراجعتهما لما يقارب من ثلاثين دراسة أجريت لمعرفة العلاقة بين تقديرات الطلبة لفاعلية

معلميهم وبين العلامات التي حصلوا عليها، أشار إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقديرات الطلبة لفاعلية معلميهم وبين تحصيلهم في المواد التي يدرسها هؤلاء المعلمون [٧]. وكذلك فقد أشار كاسيج Kassage [٨]، وبارثر Parther وزملاؤه [٩]، وهوارد Howard [١٠] إلى أن هنالك علاقة ارتباطية بين تقدير الطلبة لفاعليّة معلميهم وبين التحصيل، حيث يميل الطلبة لإعطاء تقديرات أقل للمعلم الذي يتحفظ في إعطاء علامات مرتفعة.

متغير التخصص

وأما بالنسبة لمتغير التخصص، أو طبيعة المادة الدراسية (علمي أو أدبي)، فقد أشار بارثر Parther وزملاؤه إلى أن الباحثين حصلوا أيضًا على نتائج مختلفة فيما يتعلق بالعلاقة بين طبيعة المواد الدراسية وبين تقديرات الطلبة لفاعليّة مدرسيهم [٩، ص٢٢١]. وأشار سالواسكي Salwaski إلى أن هنالك علاقة بين طبيعة المواد (علمي / أدبي) التي يدرسها المعلم وبين تقديرات طلبته له [١١]. ومن جهة أخرى بين كرانتون وسمث Cranton and Smith إلى أنه لا توجد فروق في تقديرات الطلبة لمعلمي المواد الإنسانية وبين تقديراتهم لمعلمي المواد العلميّة [١٢]، كما بيّن سلمان محمد سلمان أيضًا أنه لا يوجد أثر لاختلاف نوع المادة الدراسيّة في تقويم الطلبة لفاعلية مدرسيهم [٢، ص٣٣].

وقد ساعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة في التعرف إلى وجهات نظر مختلفة حيال تقويم الطلبة لفاعليّة مدرسيهم.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية كما يراها طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا)، وإلى إيجاد العلاقة بين هذه الممارسات كما يراها الطلبة وبين متغيرات الجنس والتخصص وتحصيل الطالب. وهدفت إلى معرفة ما إذا كان هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة.

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية كما يراها طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا)؟

٢ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠٫٠٥) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزى للجنس؟

٣ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠٫٠٥) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزي للتخصص (علمي / أدبي)؟

٤ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠٫٠٥) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزي لتحصيل الطالب؟ (أقل من ٥٩ / ٦٠ـ٧٩ / ٨٠ـ١٠٠)؟

٥ ـ هل هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة والدرجة الكلية؟

أهمية الدراسة

يجب أن لا تنتهي عملية تقويم الممارسات التربوية للمعلم بالتعرف على درجة كفاية هذه الممارسات لديه لإصدار حكم سلبي أو إيجابي على أدائه، وإنما يجب أن تهدف هذه العملية إلى التعرف على أسباب ممارسة المعلم، أو عدم ممارسته، لها وما إذا كان ذلك ناتجًا عن نقص في مهاراته التدريسية أو في إعداده المهني.

ويؤمل أن تسهم المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلم في تحديد مواطن القوة لديه بهدف تعزيزها، وفي تحديد مواطن الضعف لمعالجتها وتلافيها. كما يؤمل أن تسهم هذه المعلومات أيضًا في مساعدة المسؤولين التربويين في تحديد الممارسات التربوية التي يجد التركيز عليها عند وضع البرامج التدريبية المناسبة لتطوير المعلم وتحسين أدائه.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا) بفرعيه العلمي والأدبي في المـدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى، وعلى تقويم الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلم في داخل غرفة الصف والتي يمكن للطلبة ملاحظتها والحكم عليها.

مصطلحات الدراسة

مديرية التربية والتعليم: تقسم المملكة الأردنية الهاشمية إلى ثلاث وعشرين مديرية للتعليم. وتكـون المـديرية مسؤولة عن تنفيذ السياسية التعليمية، وتسيير أمور المدارس الحكومية والخاصة الموجودة في المنطقة الجغرافية التابعة لها.

مديريتا التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى: وهما مديريتا التربية والتعليم المسؤولتان عن تسيير أمور المدارس الحكومية والخاصة الواقعة ضمن حدود أمانة عمان العاصمة.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

تشتمل مديريتا التربية والتعليم الأولى والثانية على مائة مدرسة ثانوية منها ٤٥ مدرسة للذكـور يدرس فيهـا ١١٣٧٤ طالبًا وطالبة في الصف الثاني الثانوي، منهم ٥١٩٨ من الذكور، و٦١٧٦ من الإناث. ويبلغ عدد طلبة القسم العلمي ٥٨٢٠ طالبًا، وعدد طلبة الفرع الأدبي ٥٥٥٤ طالبًا وطالبة [١٣، ص١٨٢].

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٦٢٥ طالبًا وطالبة (٣٠٠ من الذكور و٣٢٥ من الإناث) تم اختيارهم بطريقـة عشـوائية من عشرين مدرسـة ثانـوية تمثـل المنـاطق الجغـرافية في

المديريتين. وقد استرد الباحث استبانات الدراسة جميعها وأسقط منها ٣٢ استبانة لعدم اكتمال الإجابة عن معظم فقراتها. وبذلك أصبحت عينة الدراسة مكونة من ٥٩٣ طالبًا وطالبة، منهم ٢٩١ من الذكور و٣٠٢ من الإناث. ويبيّن جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص وتحصيل الطالب.

الجنس	التخصص			المعدل في النصف الأول لامتحان الشهادة الثانوية ٩٠/ ١٩٩١م			
	علمي	أدبي	المجموع	أقل من ٥٩	٦٠-٧٩	٨٠-١٠٠	المجموع
ذكور	١٥٦	١٣٥	٢٩١	٥٢	١٨٢	٥٧	٢٩١
إناث	١٨٣	١١٩	٣٠٢	٢٠	٢٠٢	٨٠	٣٠٢
المجموع	٣٣٩	٢٥٤	٥٩٣	٧٢	٣٨٤	١٣٧	٥٩٣

أداة الدراسة: تطويرها، صدقها، ثباتها

طوّر الباحث أداة هذه الدراسة للتعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون، وتكونت من مائة فقرة تقيس ثلاث عشرة ممارسة تربوية يقوم بها المعلم في داخل غرفة الصف وخارجها. وقد قام الباحث بإعادة صياغة الفقرات التي تقيس المجالات العشرة التي تتعلق بالممارسات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف واهتمامه بالطلبة خارج غرفة الصف ليُخاطب بها الطلبة، واستثنى ثلاثة مجالات تتعلق بعلاقة المعلم مع زملائه، ومع مدير المدرسة، ومع المجتمع المحلي. وبذلك أصبحت الأداة مكونة من ٧٥ فقرة تقيس عشرة مجالات هي:

١ - مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها وتشير إليه الفقرات ١-٨.

٢ - مجال ربط الأفكار وتنظيمها وتشير إليه الفقرات ٩-١٣.

٣ - مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية وتشير إليه الفقرات ١٤-٢١.

٤ - مجال إثارة الدافعية وتشويق الطلبة وتشير إليه الفقرات ٢٢-٢٩.

٥ ـ مجال طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير وتشير إليه الفقرات ٣٠-٣٣.
٦ ـ مجال التفاعل الصفي والنقاش الجمعي وتشير إليه الفقرات ٣٤-٤٤.
٧ ـ مجال تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم وتشير إليه الفقرات ٤٥-٥٠.
٨ ـ مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة وتشير إليه الفقرات ٥١-٥٩.
٩ ـ مجال إدارة الصف وتشير إليه الفقرات ٦٠-٦٩.
١٠ـ مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف وتشير إليه الفقرات ٧٠-٧٥.

وتم إيجاد صدق الأداة بصورتها الأولى عن طريق عرضها على لجنة من أعضاء هيئة التدريس الجامعيّين المتخصصين في الإدارة المدرسيّة والإشراف التربوي والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وعلى مجموعة مكوّنة من خمسة وعشرين معلمًا للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لقياس المجالات الثلاثة عشر، وعلى درجة تمثيلها للكفايات الوظيفية التي اشتملت عليها الأداة. وقد قام الباحث بعرض أداة الدراسة المعدّلة والمعدّة لمخاطبة الطلبة على لجنة المحكمين نفسها وشرح الغاية التي من أجلها تم تعديل صياغة فقراتها. وقد أبدت اللجنة موافقتها على صلاحية الأداة المعدّلة في ضوء حكمها على ملاءمة الفقرات الأصلية.

وأما ثبات الأداة، فقد تم استخراجه عن طريق الاختيار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الأداة على خمسين طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي (أي التوجيهي) بفرعيه العلمي والأدبي في خمس مدارس ثانوية مختلفة. ثم تمّ تطبيقه بعد مرور أسبوعين على المجموعة نفسها. وباستخدام معادلة بيرسون وُجد أن معامل الارتباط بين إجاباتهم = ٠,٨٣، مما جعل الأداة صالحة لأغراض هذه الدراسة.

طريقة الإجابة

أُعطي الطلبة خمسة اختيارات لتقويم الممارسات التربوية لمعلميهم وهي: «عالية جدًّا» و«عالية» و«متوسطة» و«منخفضة» و«منخفضة جدًّا.» وبناءً على سلم الإجابة التدريجي تم اعتماد التقديرات التالية:

ممارسة عالية جدًّا ٤ ـ ٠٠ر٥ درجات
ممارسة عالية ٣-٩٩ر٣ درجة

ممارسة متوسطة ٢ـ٩٩ر٢ درجة
ممارسة منخفضة ١ـ٩٩ر١ درجة
ممارسة منخفضة جدًا أقل من ٠٠ر١ درجة

جمع المعلومات

حصل الباحث على موافقة مديريتي التربية والتعليم لزيارة عشر مدارس (خمس مدارس للذكور وخمس مدارس للإناث) في كل منهما لتطبيق استبانة الدراسة على طلبة صف ثاني ثانوي علمي و/أو أدبي في كل مدرسة. وقد استأذن الباحث مديري المدارس ومعلمي الصفوف التي طبّقت فيها الاستبانات للالتقاء بالطلبة بمفردهم، ثم قام بشرح أهداف الدراسة لهم وإعطائهم وقتًا كافيًا للإجابة عن فقرات الاستبانة. وكان الهدف من ذلك توفير جو يشعر فيه الطلبة بحرية في التعبير عن آرائهم واختيار الإجابات التي رأوها مناسبة. ثم قام الباحث بجمع الاستبانات دون اطلاع المدير أو المعلمين على محتوياتها.

النتائج

أولًا: لتحديد درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية تمّ استخراج تكرار إجابات الطلبة على فقرات كل من مجالات الدراسة واستخراج درجة ممارستها من قبل معلميهم اعتمادًا على سلم الإجابة المذكور آنفًا. ويتبين من جدول رقم ٢ أن الطلبة قوّموا كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم بدرجة عالية على سبعة مجالات، هي: (١) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، (٢) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف، (٣) عرض المادة الدراسية وتقديمها، (٤) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي، (٥) إدارة الصف، (٦) ربط الأفكار وتنظيمها، و(٧) طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير؛ وبلغت درجة ممارسة هذه المجالات ٣,٣١ و٣,٢٧ و٣,٢١ و٣,١٨ و٣,١٤ و٣,١٣ و٣,١١. على التوالي. وقوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم لثلاثة مجالات بدرجة متوسطة، وهي: (١) استخدام أساليب تقويم غير مناسبة، (٢) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، (٣) تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة. وبلغت درجة ممارستها ٢,٩٩ و٢,٩٥ و٢,٤١ على التوالي. ولم يقوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية بدرجة عالية جدًا لأي من هذه المجالات العشرة.

جدول رقم ٢ . توزيع تكرارات استجابات الطلبة على جميع فقرات مجالات الدراسة ونسبها المئوية ودرجة أهميتها مرتبة تنازليًا (ن=٥٩٣).

الرقم	المجـــال	درجة الممارسة: عالية جدًا ت	عالية جدًا ٪	عاليـة ت	عاليـة ٪	متوسطـة ت	متوسطـة ٪	منخفضـة ت	منخفضـة ٪	منخفضة جدًا ت	منخفضة جدًا ٪	درجة الأهمية	الرتبة
١	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٥٨٢	١٧,٣	١٠٢٠	٣٠,٥	١١٩٦	٣٥,٧	٤٦٦	١٣,٩	٨٢	٢,٥	٣,٣١	١
٢	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٦٦٨	٢٠,٠	٨٠٢	٢٤,٠	١١١٢	٣٣,٣	٤٦٦	١٣,٩	٢٩٣	٨,٧	٣,٢٧	٢
٣	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٦٦٥	١٤,٠	١٣٥٩	٢٨,٦	١٥٠٧	٣١,٧	٧٧٨	١٦,٣	٤٣٥	٩,١	٣,٢١	٣
٤	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	١١٥٩	١٧,٨	١٦٠٨	٢٤,٦	٢٠٢٥	٣١,٠	١١٠٩	١٧,٠	٦٢٢	٩,٥	٣,١٨	٤
٥	إدارة الصف	٨١٨	١٥,٤	٩٤١	١٧,٧	١٩٣٦	٣٦,٣	٩٣٥	١٧,٥	٦٩١	١٢,٩	٣,١٤	٥
٦	ربط الأفكار وتنظيمها	١٠٩	٤,٠	٨٣٣	٣٠,٤	٩٩٧	٣٦,٤	٥١٢	١٨,٧	٢٨٤	١٠,٤	٣,١٣	٦
٧	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٢٨٧	١٢,٦	٥١٣	٢٢,٦	٨١٢	٣٥,٧	٤٢٣	١٨,٦	٢٣٧	١٠,٤	٣,١١	٧
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٥٦٥	١١,١	١٣٠٨	٢٥,٦	١٦٩١	٣٣,٢	٨٩١	١٧,٥	٦٣٨	١٢,٥	٢,٩٩	٨
٩	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٥٨٧	١٢,٣	١٠٠٧	٢١,٢	١٤٨٢	٣١,٢	٩١١	١٩,٢	٧٦١	١٦,٠	٢,٩٥	٩
١٠	تنويع الأعمال والأنشطة الصفية	٣	٦,٣	٦٨٧	١٤,٥	١١٨٩	٢٥,٠	١٢٠٨	٢٥,٥	١٣٥٨	٢٨,٦	٢,٤١	١٠

ثانيًا: ولـلإجـابة عن السؤال الثاني تمّ استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة والطالبات على مجالات الدراسة. ويتبين من جدول رقم ٣ ما يلي:

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ بين متوسطات إجـابـات الطلبة والطالبات تعزى للجنس على مجالات (ا) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، و(ب) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، و(جـ) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ بين متوسطات إجابات الطلبة والطالبات لصالح الإناث على مجالات الدراسة السبعة الأخرى كالتالي:

(ا) مجال عرض المـادة الـدراسيّة وتقـديمها: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٢٦,٢٨ ومتوسط إجابات الطلبة ٢٥,٢١، أي بفرق قدره ١,٠٧ لصالح الإناث، ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,٨٦ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٤ وهي دالّة إحصائيًا.

(ب) مجال ربط الأفكـار وتنظيمها: بلغ متوسط إجابات الطالبات ١٦,٦٩ ومتوسط إجابات الطلبة ١٤,٧٢، أي بفرق قدره ١,٩٧ لصالح الإناث، ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٥,٦٥ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالّة إحصائيًا.

(جـ) تنـويع الأسـاليب والأنشـطة والأعـمال الصفية: بلغ متـوسط إجابات الطالبات ٢١,١٩ ومتوسط إجابات الطلبة ١٧,٨٦، أي بفرق قدره ٣,٣٣ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٧,٦٤ ـ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

(د) طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير: بلغ متوسط إجابات الطلبة ١٢,٧٠ ومتـوسط إجـابـات الـطلاب ١٢,٢٨، أي بفـرق قدره ٠,٤٢ لصالح الإناث،

جدول رقم ٣. نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس (ن=٥٩٣).

الرقم	مصدر التباين	العدد	الجنس	متوسط المربعات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٢٩١	ذ	٢٥,٢١	٤,٥٢	٠,٢٧	-٢,٨٦	٠,٠٠٤*
		٣٠٢	ث	٢٦,٢٨	٤,٦١	٠,٢٦		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	٢٩١	ذ	١٤,٧٢	٣,٦٤	٠,٢١	-٦,٥٥	٠,٠٠٠١*
		٣٠٢	ث	١٦,٦٩	٣,٦٦	٠,٢١		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	٢٩١	ذ	١٧,٨٦	٥,٢٤	٠,٣١	-٧,٦٤	٠,٠٠٠١*
		٣٠٢	ث	٢١,١٩	٥,٣٩	٠,٣١		
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٢٩١	ذ	٢٣,١٥	٥,٥٨	٠,٣٣	-١,٨١	٠,٠٧
		٣٠٢	ث	٢٣,٩٩	٥,٧٢	٠,٣٣		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٢٩١	ذ	١٢,٢٨	٢,٣٢	٠,١٤	-٢,٢٦	٠,٠٢*
		٣٠٢	ث	١٢,٧٠	٢,٢١	٠,١٣		
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	٢٩١	ذ	٣٣,٦٦	٧,٠٦	٠,٤١	-٤,٣٣	٠,٠٠٠١*
		٣٠٢	ث	٣٦,٢٥	٧,٥٠	٠,٤٣		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٢٩١	ذ	١٩,٥٦	٤,٥٥	٠,٢٧	-١,٨٦	٠,٠٦
		٣٠٢	ث	٢٠,٢٤	٤,٣١	٠,٢٥		
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٢٩١	ذ	٢٦,٤٧	٦,٤٥	٠,٣٨	-٣,٢٢	٠,٠٠١*
		٣٠٢	ث	٢٨,١١	٥,٩٩	٠,٣٤		
٩	إدارة الصف	٢٩١	ذ	٣٠,٧٧	٤,٨٦	٠,٢٨	-٣,٢٦	٠,٠٠١*
		٣٠٢	ث	٣٢,٠٧	٤,٩١	٠,٢٨		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٢٩١	ذ	١٩,٢٩	٤,٤١	٠,٢٦	-١,٩٢	٠,٠٥
		٣٠٢	ث	١٩,٩٨	٤,٢٧	٠,٢٥		

* دال عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ .

ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٢,٢٦ - عند مستوى الدلالة ٠,٠٢ وهي دالة إحصائيًّا.

(هـ) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٣٦,٢٥ ومتوسط إجابات الطلبة ٣٣,٦٦، أي بفرق قدره ٢,٥٩ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٤,٣٣ - عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالة إحصائيًّا.

(و) استخدام أساليب تقويم مناسبة: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٢٨,١١ ومتوسط إجابات الطلبة ٢٦,٤٧، أي بفرق قدره ١,٦٤ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٣,٢٢ - بمستوى دلالة ٠,٠٠١ وهي دالة إحصائيًّا.

(ز) إدارة الصف: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٣٢,٠٧ ومتوسط إجابات الطلبة ٣٠,٧٧، أي بفرق قدره ١,٣٠ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٣,٢٦ - عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ وهي دالة إحصائيًّا.

ثالثًا: وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة العشرة، ويتبين من جدول رقم ٤ ما يلي:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على المجالات التالية: (ا) ربط الأفكار وتنظيمها، (ب) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، (جـ) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي، (د) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، (هـ) استخدام أساليب تقويم مناسبة، (و) إدارة الصف.

جدول رقم ٤ . نتائج استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس (ن=٥٩٣).

الرقم	مصدر التباين	العدد	التخصص	متوسط المربعات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٣٣٩	علمي	٢٥,٤٠	٤,٤٤	٠,٢٤	-٢,١٤	*٠,٠٣
		٢٥٤	أدبي	٢٦,٢٢	٤,٧٦	٠,٣٠		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	٣٣٩	علمي	١٥,٦٦	٣,٦٢	٠,٢٠	-٠,٤٠	٠,٦٨
		٢٥٤	أدبي	١٥,٧٩	٣,٩٨	٠,٢٥		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	٣٣٩	علمي	٢٠,٠٠	٥,٦٠	٠,٣٠	٢,٢٨	*٠,٠٢
		٢٥٤	أدبي	١٨,٩٥	٥,٤٩	٠,٣٤		
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٣٣٩	علمي	٢٣,٦٠	٥,٢٨	٠,٢٧	٠,١١	٠,٩٠
		٢٥٤	أدبي	٢٣,٥٤	٦,١٥	٠,٣٩		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٣٣٩	علمي	١٤,٢٧	٢,٣٢	٠,١٣	-٢,٧٠	*٠,٠٠٧
		٢٥٤	أدبي	١٢,٧٦	٢,١٧	٠,١٤		
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	٣٣٩	علمي	٣٥,٠٨	٧,٣٨	٠,٤٠	٠,٤٠	٠,٦٨
		٢٥٤	أدبي	٣٤,٨٣	٤,٢٣	٠,٤٧		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٣٣٩	علمي	١٩,٧٣	٤,٢٥	٠,٢٣	-١,١١	٠,٢٥
		٢٥٤	أدبي	٢٠,١٤	٤,٦٨	٠,٢٩		
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٣٣٩	علمي	٢٧,٦٥	٦,٢٦	٠,٣٤	١,٥٢	٠,١٢
		٢٥٤	أدبي	٢٦,٨٥	٦,٢٦	٠,٣٩		
٩	إدارة الصف	٣٣٩	علمي	٣١,٣٦	٤,٩٧	٠,٢٧	-٠,٣٧	٠,٧٠
		٢٥٤	أدبي	٣١,٥٢	٤,٨٨	٠,٣٠		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٣٣٩	علمي	١٩,٢٢	٤,٢٨	٠,٢٣	-٢,٧٣	*٠,٠٠٦
		٢٥٤	أدبي	٢٠,٢٠	٤,٣٨	٠,٢٧		

* دال عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ .

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على :

(أ) مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها : بلغ متوسط إجابات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي ٢٦,٢٢ ومتوسط إجابات غيرهم من ذوي التخصص العلمي ٢٥,٤٠ ، أي بفرق قدره ٠,٨٢ لصالح ذوي التخصص الأدبي، ولاختبار دلالة هذا الفرق تمّ استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,١٤ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٣ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ .

(ب) مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ٢٠,٢٠ ، متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ١٩,٢٢ أي بفرق قدره ٩٨, بمستوى دلالة ٠,٠٠٦ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ .

(جـ) مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ٢٠,٠٠ ، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ١٨,٩٥ ، أي بفرق قدره ١,٠٥ لصالح ذوي التخصص العلمي . ولاختبار دلالة هذا الفرق تمّ استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢٢,٨ بمستوى دلالة ٠,٠٢ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ .

د ـ مجال طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ١٤,٢٧ ، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ١٢,٧٦ ، أي بفرق قدره ١,٥١ لصالح ذوي التخصص العلمي . ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,٧٠ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٧ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ .

رابعًا: وللإجابة عن السؤال الرابع تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة والتي تعزى لهذا المتغيّر. ويتبينّ من جدول رقم ٥ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة والدرجة الكلية باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، فكانت قيمة ف = ٨,٩٧ بدرجة حرية ٢ وبمستوى دلالة ٠,٠٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة بين متوسطات إجابات فئات الطلاب الثلاث (ذوي معدل أقل من ٥٩، وذوي معدل بين ٦٠ و ٧٩، وذوي معدل بين ٨٠ و ١٠٠)، حيث كانت متوسطات إجاباتهم ٢١,٢٨ و ١٩,١٠ و ١٨,٦٦ على التوالي. وبيّنت نتائج اختبار شيفيه أن الفرق بين متوسطات إجابات الفئة الأولى والفئة الثانية ٢,١٧ لصالح الفئة الأولى، والفرق بين متوسطات إجابات الفئة الأولى والفئة الثالثة ٢,٦٢ لصالح الفئة الأولى.

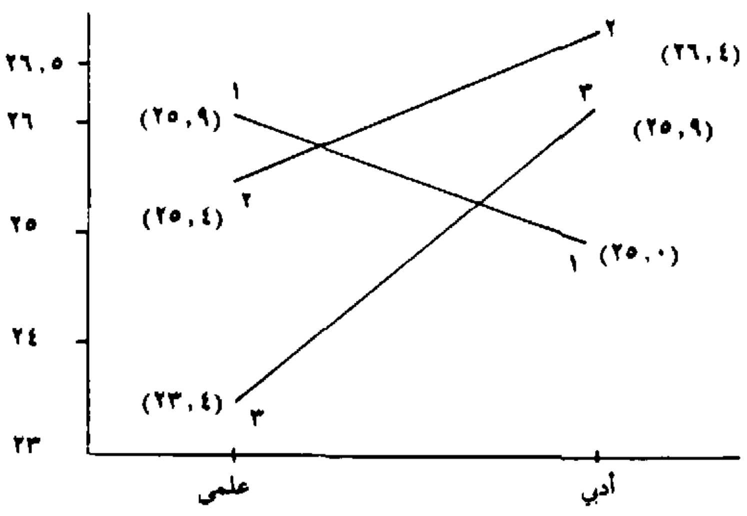
خامسًا: وللإجابة عن السؤال الخامس أجري تحليل التباين الثلاثي (٣×٢×٢) لاستخراج دلالات الفروق بين التفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص وتحصيل الطالب. وتبينّ من هذا التحليل أن هنالك تأثيرًا في المجالات التالية:

١ ـ مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها: تبينّ أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية للفاعل التخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٣,٩٥ بدرجات حرية ٥٨١,٢ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ١ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (العلمي والأدبي) ذوي التحصيل العالي (٨٠-١٠٠) وبين الطلبة (العلمي والأدبي) ذوي التحصيل المتوسط (٧٩,٦٠)، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

جدول رقم ٥ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغيّر تحصيل الطالب (ن=٥٩٣).

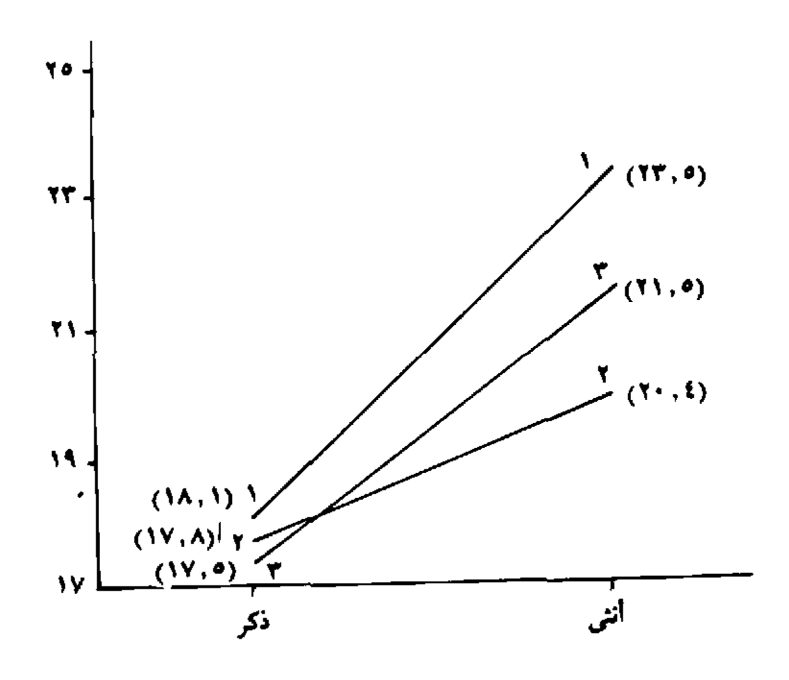
الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها (الخطأ)	٦٤,٧٦ ١٢٤٤٨,٧٧	٢ ٥٩٠	٣٢,٣٨ ٢١,٠٩	١,٥٣	٠,٢١
٢	ربط الأفكار وتنظيمها (الخطأ)	٦١,٦٥ ٨٣٩٢,٣١	٢ ٥٩٠	٣٠,٨٢ ١٤,٢٢	٢,١٧	٠,١١
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية (الخطأ)	٥٤١,٢٨ ١٧٧٩٩,٣٠	٢ ٥٩٠	٢٧٠,٦٤ ٣٠,١٦	٨,٩٧	٠,٠٠١*
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة (الخطأ)	١١٨,٢٢ ١٨٨٨٠,٦٨	٢ ٥٩٠	٥٩,١١ ٣٢,٠٠	١,٨٥	٠,١٥
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير (الخطأ)	١٥,٣٤ ٣٠٤٤,٨٣	٢ ٥٩٠	٧,٦٧ ٥,١٦	١,٤٩	٠,٢٢
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي (الخطأ)	٨١,٥٢ ٣٢٢٧٥,١٩	٢ ٥٩٠	٤٠,٧٦ ٥٤,٧٠	٠,٧٥	٠,٤٧
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم (الخطأ)	٦٨,٦٨ ١١٥٩٨,٨٣	٢ ٥٩٠	٣٤,٣٤ ١٩,٦٥	١,٧٥	٠,١٧
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة (الخطأ)	٢٠٢,٣٢ ٢٣٠٦٧,٨١	٢ ٥٩٠	١٠١,١٦ ٣٩,٠٩	٢,٥٩	٠,٠٧
٩	إدارة الصف (الخطأ)	٢٧,٤٥ ١٤٣٣٨,٠٣	٢ ٥٩٠	١٣,٧٢ ٢٤,٣٠	٠,٥٦	٠,٥٦
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف (الخطأ)	٣٩,٥٢ ١١١٥٠,٩٧	٢ ٥٩٠	١٩,٧٦ ١٨,٨٩	١,٠٥	٠,٣٥

* دال عند مستوى الدلالة (=٠,٠٥).



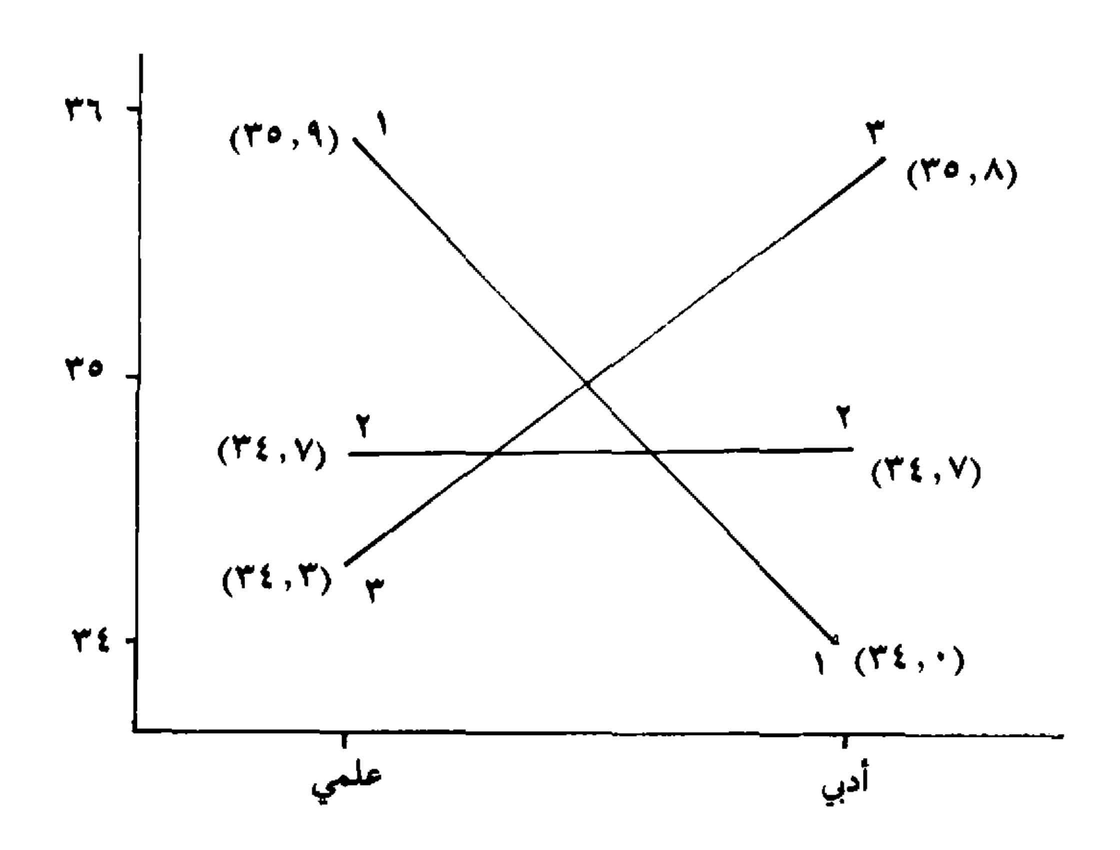
شكل رقم ١. التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال عرض المادة الدراسية وتقديمها.

٢ ـ مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية: تبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,٤٣ بدرجات حرية ٥٨١,٢ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥. ويلاحظ من شكل رقم ٢ أن مصادر الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (الذكور والإناث) ذوي التحصيل المتوسط وبين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.



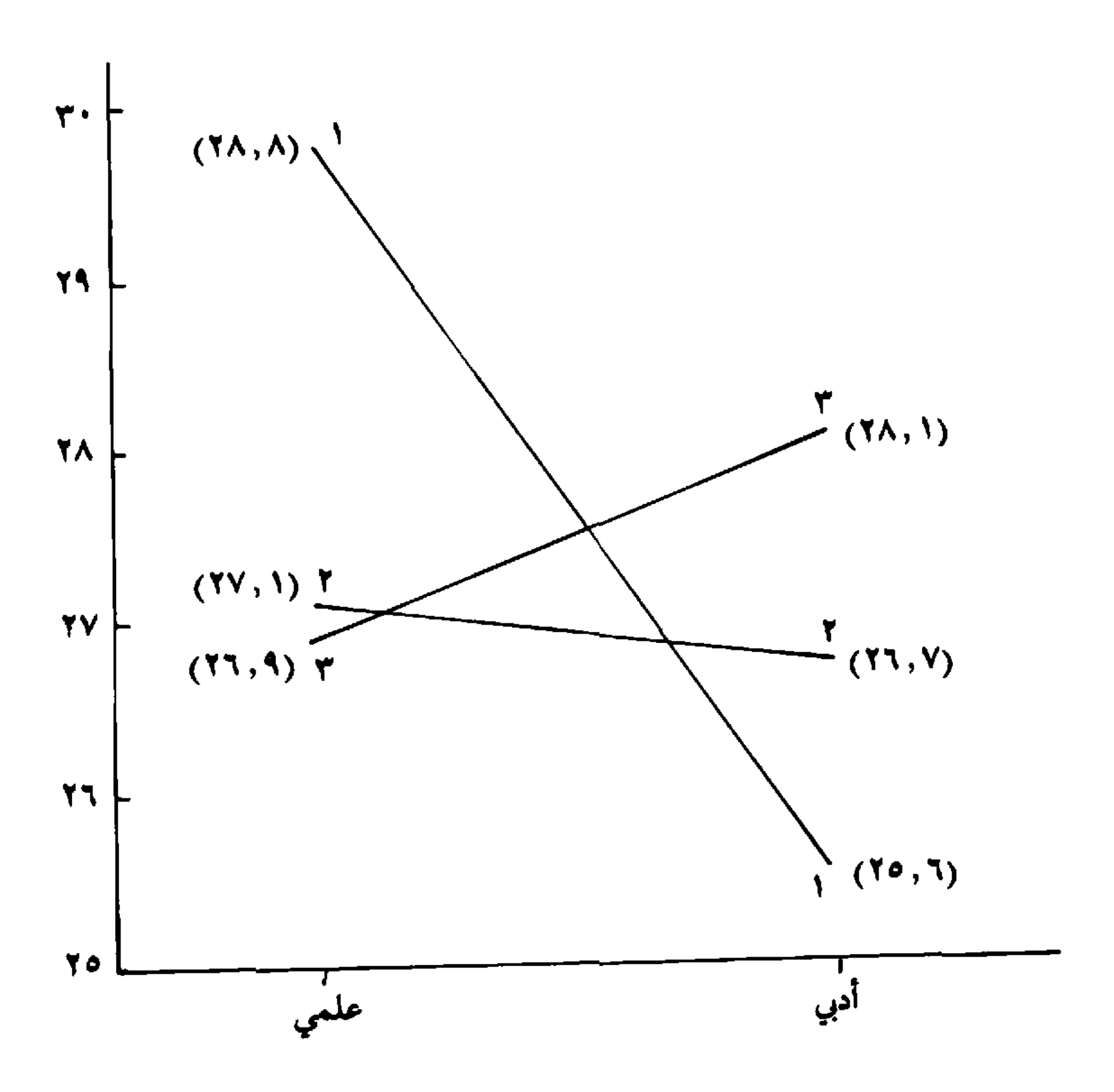
شكل رقم ٢. التفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة.

٣ ـ مجال التفاعل الصفي والنقاش الجمعي: يتبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص والتحصيل فكانت قيمة ف = ٣,٠٨ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠٤، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥. ويلاحظ من شكل رقم ٣ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، أي بين جميع مستويات التحصيل.



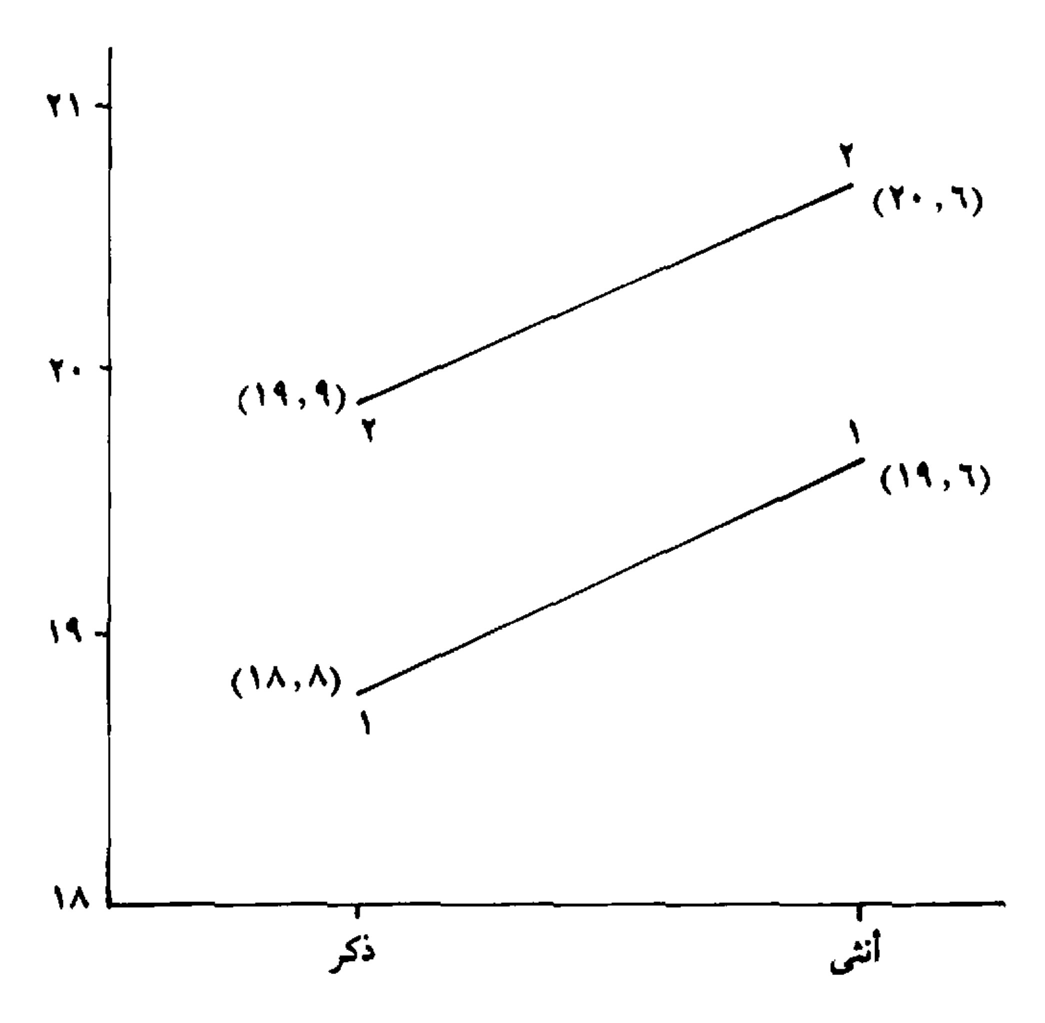
شكل رقم ٣. التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال التفاعل الصفّي والنقاش الجمعي.

٤ ـ مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة: تبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,٥١ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٤ أن الفروق بين متسويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، أي بين جميع مستويات التحصيل في الفرعين العلمي والأدبي.



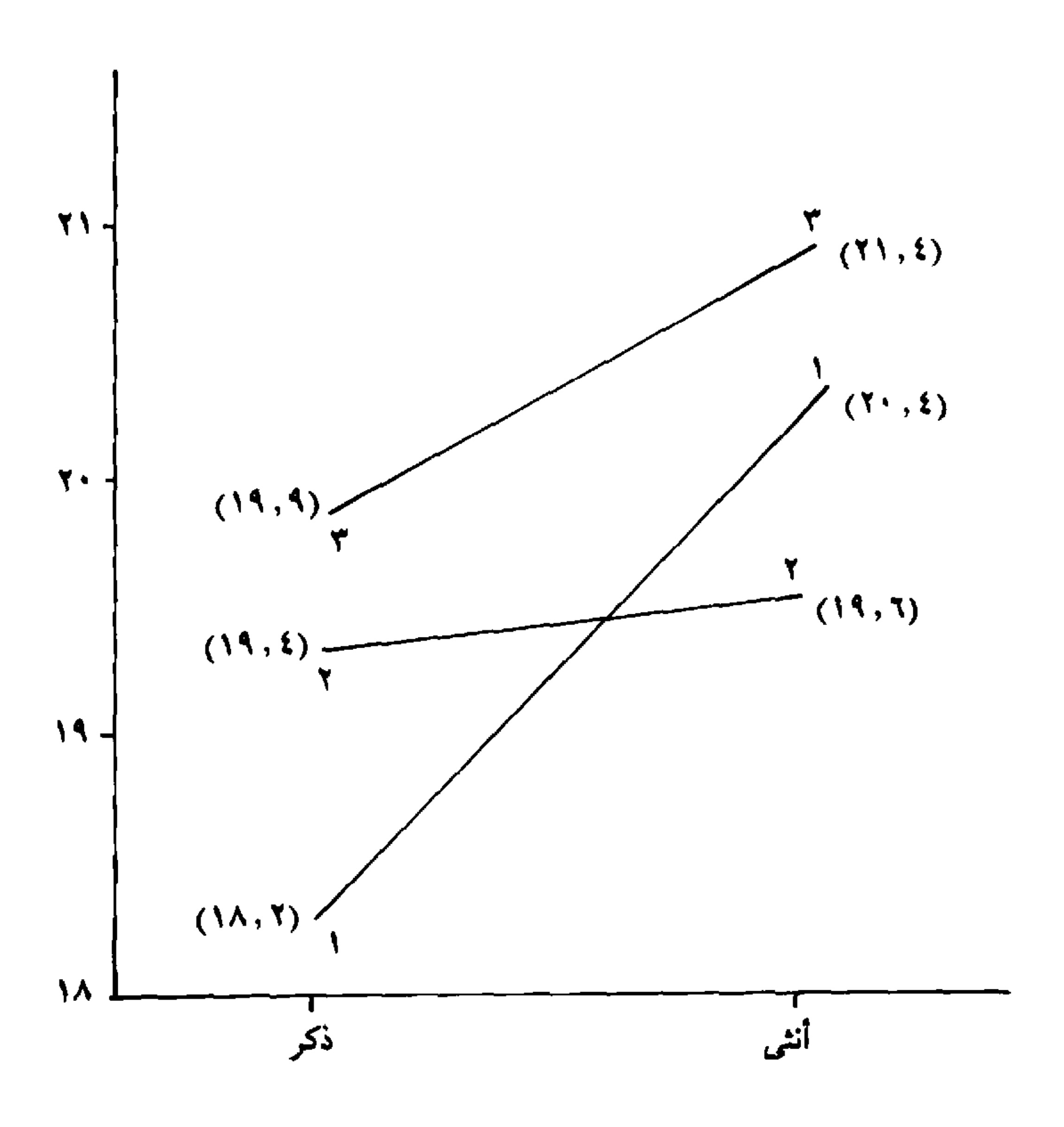
شكل رقم ٤. التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة.

٥ ـ مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: يتبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والتخصص، فكانت قيمة ف = ٣,٩٥ بدرجات حرية ١ و٥٨٢ وبمستوى دلالة ٠,٠٤، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥. ويلاحظ من شكل رقم ٥ أن الفروق بين متوسطات هذا التفاعل لم تتقاطع في نقطة معينة. وبناءً على ذلك، فإنه من الصعب تحديد مصادر الفروق على هذا المجال. إلا أنه من خلال النظر إلى متوسطات هذه التفاعلات: متوسط ذكور علمي ١٨,٨، ومتوسط ذكور أدبي ١,٩٩، ومتوسط إناث علمي ١٩,٦، ومتوسط إناث أدبي ٢٠,٦ يتبين أن الفروق كانت لصالح الإناث ذوات التخصص الأدبي، إذ كان متوسطهن أعلى المتوسطات، في حين كان متوسط الذكور ذوي التخصص العلمي أقلها.



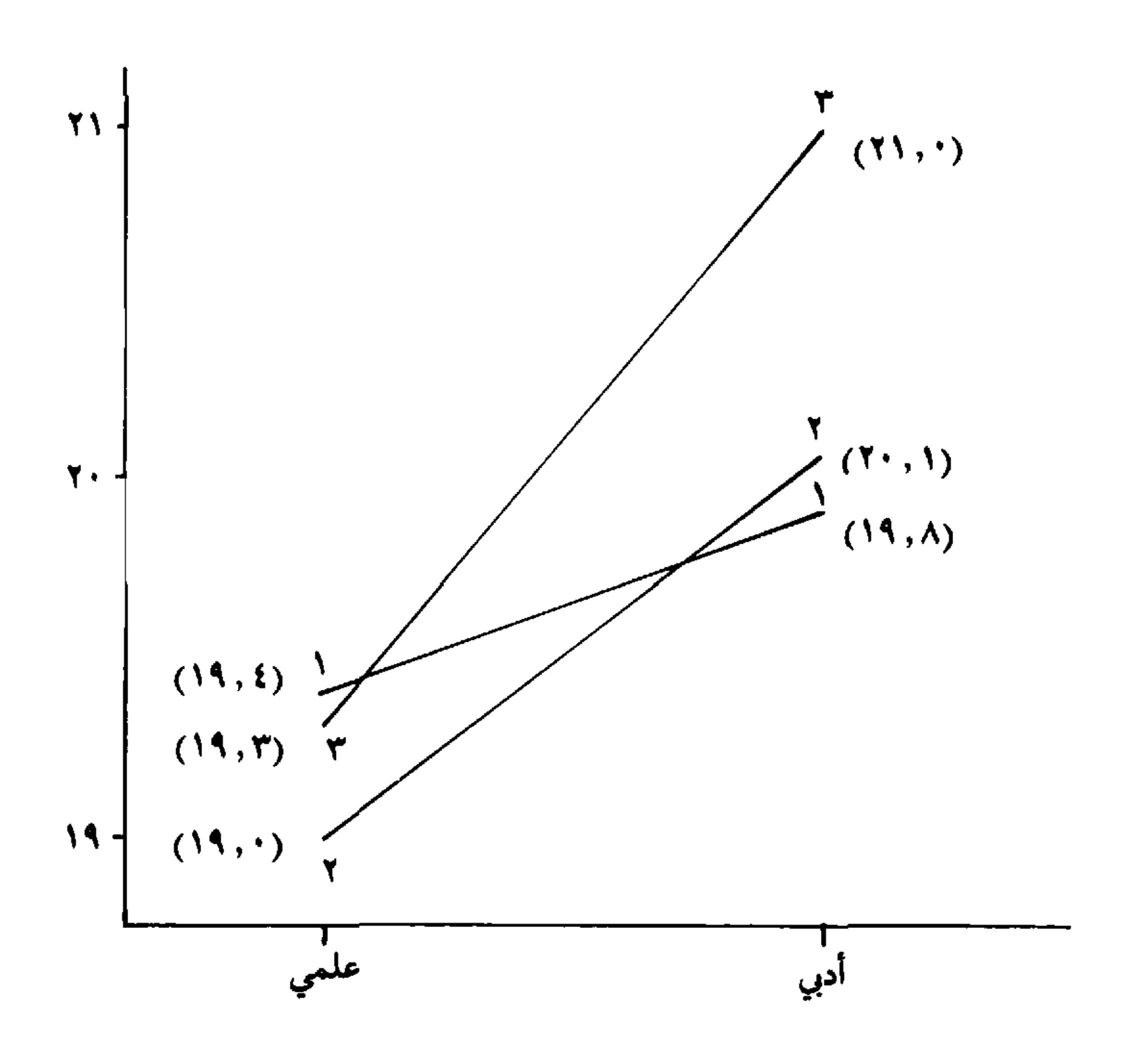
شكل رقم ٥. التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

ويتبين أيضًا أن هنالك فروقًا على هذا المجال لتفاعل الجنس والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٧,٢٩ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠٠٠٧، وهذه القيمة دالة إحصـائيًا عنـد مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٦ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (الذكور والإناث) ذوي التحصيل المتوسط وأولئك ذوي التحصيل العالي.



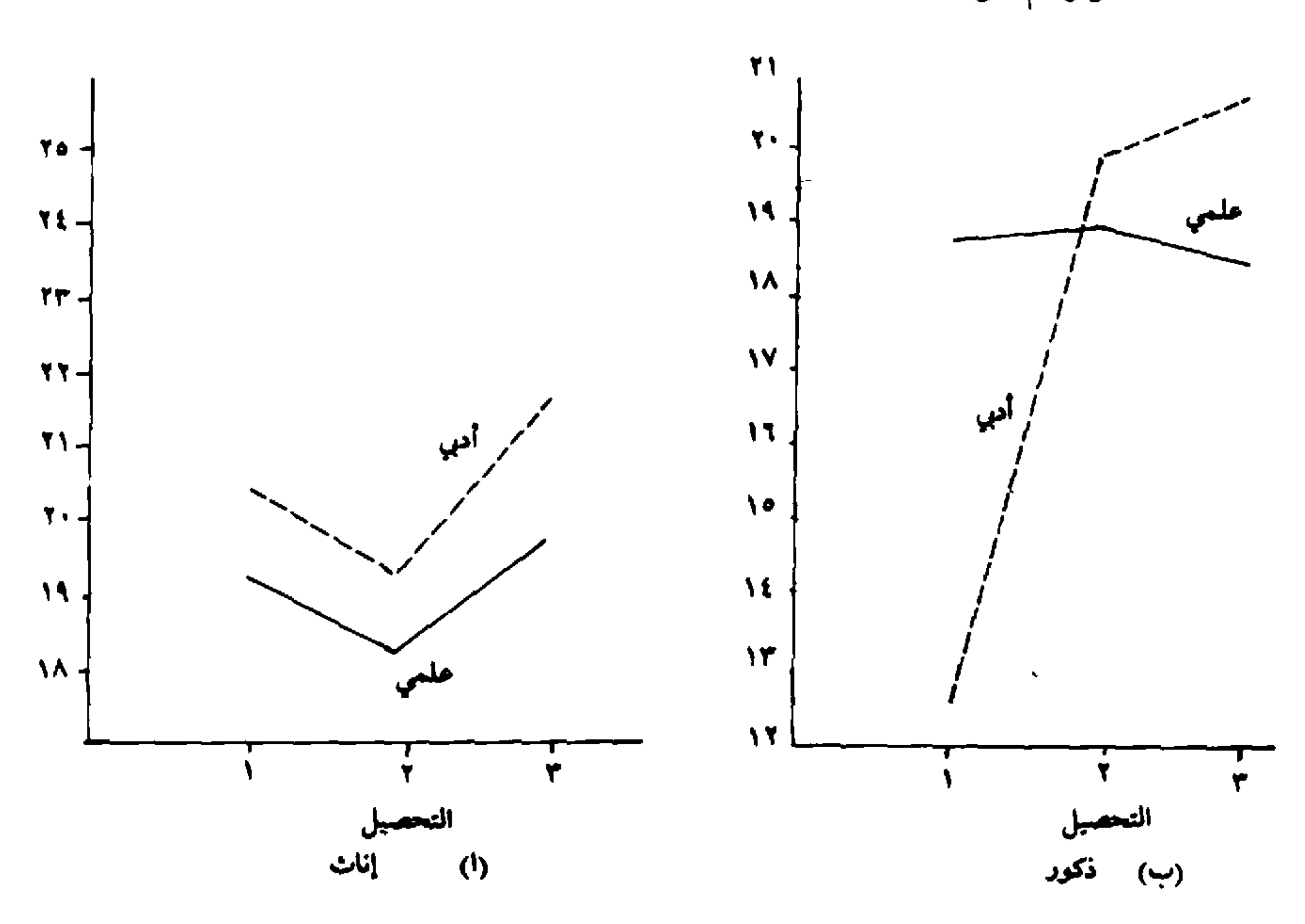
شكل رقم ٦ . التفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

كما يتبـين أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص على هذا المجال، فكانت قيمة ف = ٤,١٣ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٧ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذووي التحصيل المنخفض.



شكل رقم ٧. التفـاعـل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

ويتبين أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعلات الجنس والتخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,١١ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ففي الوقت الذي يلاحظ فيه أن الطالبات ذوات التخصص الأدبي أعطين تقديرات أعلى لمعلماتهن على هذا المجال بغض النظر عن معدلات تحصيلهن (شكل رقم ٨ ا)، يظهر اختلاف في تقديرات الطلاب لمعلميهم على المجال نفسه تبعًا لمستوى معدلات تحصيلهم. ويلاحظ أن الطلاب أصحاب التخصص الأدبي من ذوي التحصيل المتوسط أعطوا تقديرًا أعلى لمعلميهم من نظرائهم أصحاب التخصص العلمي. في حين يلاحظ أن الطلاب أصحاب التخصص الأدبي من ذوي التحصيل العالي أعطوا معلميهم تقديرات منخفضة بشكل ملحوظ على هذا المجال، مما أعطاه نظراؤهم من أصحاب التخصص العلمي (شكل رقم ٨ ب).



شكل رقم ٨. التفاعل بين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

مناقشة النتائج*

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها الطلبة، إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق في تقديرات الطلبة لهذه الممارسات تعزى للجنس والتخصص والتحصيل.

أولاً: يهدف السؤال الأول إلى التعرف على واقع الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها طلبتهم. وقد قوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم بدرجة عالية على سبعة مجالات تتعلق بتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج الصف، وعرض المادة الدراسيّة وتقديمها، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وإدارة الصف، وربط الأفكار وتنظيمها، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير. وقوّموا كفاية ثلاث ممارسات منها بدرجة متوسطة وهي استخدام أساليب تقويم مناسبة، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة. وقد يعود سبب إعطاء الطلبة تقديرات عالية لمعلميهم على المجالات السبعة المذكورة إلى نضج الطلبة في السنة الأخيرة من مرحلة الدراسة الثانوية، ولكونهم على أبواب الجلوس لامتحان شهادة الدراسة الثانوية الذي تقرر نتائجهم فيه حياتهم المستقبلية.

وأما فيما يتعلق بإعطاء الطلبة تقديرات متوسطة لمعلميهم على مجالات استخدام أساليب تقويم مناسبة، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتنويع الأساليب والأنشطة، فقد يعود ذلك إلى طبيعة هذه الفترة من مرحلة الدراسة الثانوية حيث يكون اهتمام المعلمين منصبًا على تهيئة الطلبة وتدريبهم على الإجابة عن نماذج من أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية.

* لأغراض تفسير النتائج ومناقشتها تم الاعتماد على خصائص المنحنى الطبيعي (الدرجات المعيارية) وقسمت درجة الكفاية إلى خمسة مستويات هي: عالية جدًا، عالية، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًا.

ثانيًا: يهدف السؤال الثاني من الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة في تقويمهم لدرجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين والتي تُعزى للجنس. وقد تبينّ من جدول رقم ٣ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات إجابات الطلبة وبين متوسطات إجابات الطالبات على ثلاثة مجالات هي: إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتقبّل الطلبة، ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف. وقد يعود السبب في ذلك إلى اهتمام المعلمين والمعلمات على حد سواء بطلبتهم وبطالباتهن في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم الدراسية. وتبينّ أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية (لصالح الطالبات) بين متوسطات إجابات الطلبة ومتوسطات إجابات الطالبات على مجالات الدراسة السبعة الأخرى، وهي عرض المادة الدراسية وتقديمها، وربط الأفكار وتنظيمها، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف. ولعل السبب في ذلك يعود لحرص المعلمات اللائي يقمن بالتدريس في الصفوف العليا من المرحلة الثانوية على تهيئة طالباتهن للتنافس مع الطلبة للحصول على معدلات مرتفعة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وذلك عن طريق عرض المواد التي يقمن بتدريسها وتقديمها بطرق متنوعة وتنويع أساليبهن التدريسية وطرح أسئلة تحمل طالباتهن على التفكير، حيث إن هذا السلوك التدريسي يخدم عددًا من الأهداف، منها زيادة كمية ونوعية مشاركة الطالب في النقاش الصفي، ومساعدته في تحسين قدرته على الاستيعاب بشكل كامل ودقيق للأسئلة التي تُوَّجه إليه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ووكر [٤، ص١٥١]، وجوبل وكاشن [٥، ص٤٠٥].

ثالثًا: يهدف السؤال الثالث إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية، كما يراها الطلبة تُعزى لتخصصهم (علمي أو أدبي). وقد بينّ تحليل النتائج (جدول رقم ٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات إجابات الطلبة تُعزى للتخصص على ستة مجالات هي: ربط الأفكار وتنظيمها، وإثارة الدافعيّة وتشويق الطلبة، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وتقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا كرانتون وسمث [١٢، ص ص١٢٠-١٢١]، وسلمان محمد سلمان [٢، ص٢٣]. ويتبيّن أيضًا أنه توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالي:

(ا) عرض المادة الدراسيّة وتقديمها: حيث بيّنت نتائج هذه الدراسة أن تقديرات الطلبة ذوي التخصص الأدبي لدرجة ممارسة معلميهم لهذا المجال كانت أعلى من تقديرات زملائهم ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم للمجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف طبيعة المواد الأدبية عن المواد العلمية، وإلى طرق التدريس المختلفة التي يتبعها المعلمون، بالإضافة إلى القدرات الذاتية للمعلمين في كلا التخصصين.

(ب) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: وبيّنت النتائج أيضًا أن تقديرات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي لممارسة معلميهم لهذا المجال كانت أعلى من تقديرات زملائهم من ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم للمجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى طبيعة المواد الأدبية التي تسمح بالتفاعل والنقاش والحوار فيما بين الطلبة ومعلميهم، وبالتالي إلى إقامة علاقات اجتماعية محدودة فيما بينهم تدعو إلى اهتمام المعلمين بطلبتهم خارج غرفة الصف.

كما يتبينّ من تحليل النتائج أيضًا أن فروقًا دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالي تنويع الأساليب والأعمال الصفيّة وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، إذ بينت النتائج أن تقديرات الطلبة من ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم لهذين المجالين كانت أعلى من تقديرات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي لممارسة معلميهم للمجالين نفسيهما. وقد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى طبيعة المواد العلمية التي تتطلب أنشطة تختلف عن تلك التي تتطلبها المواد الأدبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة سالواسكي المذكورة سابقًا [١١، ص٢٥٠].

رابعًا: يهدف السؤال الرابع من هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالة في درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية كما يراها الطلبة تُعزى

للتحصيل. وبينّ تحليل النتائج (جدول رقم ٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة تعزى لمتغير التحصيل، باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، حيث كانت هنالك فروق دالة بين إجابات فئات الطلاب الثلاث الأولى، وهم الطلبة ذوو معدل تحصيل ما بين ٨٠ و ١٠٠، والثانية وهم الطلبة ذوو معدل تحصيل من ٦٠ إلى ٧٩، والثالثة وهم ذوو معدل تحصيل أقل من ٥٩. وقد كانت هذه الفروق لصالح الفئة الأولى حيث أعطى الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة (من ٨٠-١٠٠) معلميهم تقديرات أعلى من تلك التي أعطاها لهم الطلبة ذوو المعدل المتوسط والمنخفض. وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة بقيمة ما يقدمه لهم معلموهم من أساليب وأنشطة متنوعة تسهم في تحسين تحصيلهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من كاسيج [٨، ص٢٤]، وبارثر وزملائه [٩، ص٢٤١]، وهوارد [١٠، ص١٨٠].

خامسًا: يهدف السؤال الخامس من هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هنالك تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

(أ) وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين متغيري التخصص والتحصيل، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المغيرين من حيث التأثير في تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها. وربما يُعزى ذلك إلى أن طبيعة التخصص تحدد — إلى حد ما — مستوى تحصيل الطالب، الأمر الذي يجعل هذين المتغيرين يؤثران في تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في هذا المجال.

(ب) وجود تفاعل بين متغيري التحصيل والجنس، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المتغيرين من حيث التأثير على تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، حيث يلاحظ أن الإناث — بغض النظر عن مستويات تحصيلهن — يتفوقن على الذكور في تقديراتهن لدرجة كفاية معلماتهن على هذا المجال. ولكن يبدو أن تقديرات الإناث ذوات التحصيل المتوسط (المعدلات المتوسطة)

لدرجة كفاية معلماتهن على هذا المجال أقل من تقديرات زميلاتهن من ذوات التحصيل المنخفض، في حين أن تقديرات الطلبة الذكور لدرجة كفاية معلميهم على هذا المجال ترتبت تبعًا لمستويات تحصيلهم. وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم استقرارية تقديرات الطالبات ذوات التحصيل المتوسط لدرجة كفاية معلماتهن (شكل رقم ٢).

(جـ، د) وجود تفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على مجالي التفاعل الصفي والنقاش الجمعي واستخدام أساليب تقويم مناسبة، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المتغيرين من حيث تأثيرهما على هذين المجالين، حيث يلاحظ أن زيادة التحصيل عند الطلبة من ذوي التخصص العلمي تقود إلى إعطاء المعلمين تقديرات عالية على ممارساتهم لهذين المجالين، بينما يحدث العكس في حالة التخصص الأدبي، حيث إن الزيادة في التحصيل لدى الطلبة تقود إلى إعطاء المعلمين تقديرات منخفضة على ممارستهم للمجالين نفسيهما. وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة المواد التعلمية التي تتطلب نوعًا من الحوار الصفي وأساليب دقيقة في التقويم (شكلان رقما ٣ و ٤).

(هـ) وجود تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف، الأمر الذي يشير إلى اختلاف تأثير كل منهما في تقديرات الطلاب لكفاية معلميهم في هذا المجال تبعًا لمستويات المتغيّر الآخر، حيث يلاحظ التقارب في تقديرات الطالبات من ذوات التخصصين العلمي والأدبي لمعلماتهن على هذا المجال، في حين يوجد هنالك تباعد أكبر — إلى حد ما — في تقديرات الطلاب من ذوي التخصصين العلمي والأدبي لمعلميهم على المجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمات يعطين اهتمامًا اجتماعيًا أكبر لطالباتهن خارج غرفة الصف بغض النظر عن تخصصهن أو تخصص طالباتهن، في حين أن المعلمين من ذوي التخصص الأدبي يعطون طلابهم اهتمامًا اجتماعيًا أكبر لطلابهم خارج غرفة الصف من ذلك الذي يعطيه أصحاب التخصص العلمي لطلابهم (شكل رقم ٥).

(و) وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم في مجال الاهتمام بالطلبة خارج الصف، إذ يلاحظ أن الزيادة في

التحصيل في حالة الطلبة (الذكور) يرافقها زيادة منتظمة في تقديراتهم لدرجة كفاية معلميهم في هذا المجال. في حين أنه لا يوجد مثل هذه العلاقة المنتظمة في حالة الطالبات، حيث يلاحظ أن الطالبات من ذوات التحصيل المنخفض يعطين تقديرات أقل لكفاية معلماتهن على هذا المجال مقارنة بتقديرات زميلاتهن من ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض اللائي يعطين تقديرات أعلى لكفاية معلماتهن على المجال نفسه. كما يلاحظ أن الطالبات من ذوات التحصيل المنخفض يعطين معلماتهن تقديرات أعلى لكفايتهن في هذا المجال مقارنة بتقديرات الطالبات من ذوات التحصيل المتوسط.

(ز) وجود تفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج الصف، الأمر الذي يُشير إلى اختلاف تأثير أحد هذين المتغيرين تبعًا لمستويات المتغير الآخر، إذ يلاحظط أنه، في حالة التخصص الأدبي، هنالك انتظام في تقديرات الطلبة لكفاية معلميهم على هذا المجال، بينما في حالة التخصص العلمي لا يوجد هذا الانتظام. ويلاحظ أن الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض أعطوا معلميهم تقديرات أعلى، وأعطاهم ذوو التحصيل المتوسط تقديرات أقل. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع والطلبة من ذوي التحصيل المنخفض (من أصحاب التخصص العلمي) يحظون باهتمام معلميهم أكثر مما يحظى به الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط.

(حـ) وجود تفاعل ثلاثي بين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل على تقديرات الطلبة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج الصف، إذ يلاحظ الاختلاف في التفاعل بين متغيري التحصيل والتخصص تبعًا لمستويات متغير الجنس. ففي الوقت الذي يلاحظ فيه أن الإناث من ذوات التخصص الأدبي أعطين تقديرات أعلى لكفاية معلماتهن على هذا المجال، وبشكل منتظم، مما أعطينه ذوات التخصص العلمي، يلاحظ أن هذه العلاقة غير منتظمة في حالة الذكور، إذ تبيّن أن الذكور من ذوي التخصص الأدبي والتحصيل المتدني أعطوا معلميهم تقديرات منخفضة جدًّا مقارنة بالطلبة من الفئتين الأخريين، ومن التخصص نفسه، في حين أن الطلبة من ذوي التخصص العلمي أعطوا معلميهم تقديرات متقاربة لكفايتهم في هذا المجال.

خاتمـــة

ثمة إجماع بين المربين على أن الهدف الرئيس لتقويم فاعلية المعلم هو تحسين نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة داخل غرفة الصف. ومن البديهي القول إنه لا يمكن أن يتم إجــراء هذا التحسـين دون التعـرف على نقـاط القـوة ونقـاط الضعف في سلوك المعلم التدريسي. وإذا كان تحسين نوعية التعليم هو الهدف الذي نسعى إليه في مدارسنا، فيجب أن نحلل جميع المعلومات التي نحصل عليها عن سلوك المعلم التدريسي بطريقة موضوعية وعقلانية قبل أن نقدم له اقتراحات أو استراتيجيات تعليمية بديلة. ومن البديهي القول أيضًا إنه لا يمكن فهم المشكلات التي يواجهها المعلم في صفه دون دليل واقعي على ما يحدث فيه. ولـما كان الـطلبـة هم المتـأثـرون الدائمون بما يدور في غرفة الصف، وهم المتعرضون بشكل مباشر لأساليب المعلم وطرقه وإجراءاته في صفه، فهم قادرون — إلى حد كبير — على إعطاء صورة واضحة، أو مؤشر حقيقي، لما يدور في غرفة الصف.

وفي ضوء النتـائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحث يُوصي أن تؤخذ بعض الأمور بعين الاعتبار عند القيام بعملية تقويم فاعلية المعلمين من قبل الطلبة:

أولاً: يجب أن تهدف عملية تقويم فاعلية المعلم من قبل طلبتهم إلى مساعدتهم في تحسين أدائهم الصفي، وإلى تقويم أبعاد محددة من عملية التعليم.

ثانيًا: يجب أن تكون هذه العملية عملية سريّة بحيث لا تظهر فيها أسماء الطلبة أو ما يدل على هويتهم وأن يطّلع المعلمـون على نتـائـج عملية التقويم وأن يعطوهم فرصة لمناقشتها مع مدير المدرسة، وألا تستخدم هذه النتائج عند اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بهم.

ثالثًا: يجب أن توفّر نتائج هذه العملية قاعدة للنمو المهني للمعلمين من خلال وضع برامج تدريب أثناء الخدمة.

وأخيرًا، فإن المعلم الذي يقتنع بعملية التقويم، والذي يحمل اتجاهًا إيجابيًّا نحوه، هو أكثر المعلمين استفادة منها.

ملحق رقم ١

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أقوم بدراسة للتعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وفقرات هذه الاستبانة عبارة عن ممارسات تربوية يقوم بها المعلم داخل الصف أو خارجه. أرجو قراءة كل فقرة منها، والإجابة عنها، بكل صدق وأمانة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المقابل للفقرة وتحت درجة ممارسة هذا المعلم الموجود معك بالصف الآن لها. فإذا كان يمارسها بدرجة عالية جدًّا فضع الإشارة أمام العبارة وتحت كلمتي «عالية جدًّا،» وإذا كان يمارسها بدرجة متوسطة مثلاً، فضع الإشارة تحت كلمة «متوسطة» وهكذا.

تذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة غير صحيحة، وأن الهدف من هذه الاستبانة هو جمع معلومات للتعرف على درجة كفاية هذه الممارسات من قبل المعلمين بشكل عام، وليس الحكم على المعلم أو تقويمه.

الرجاء الإجابة عن جميع الفقرات من (١) إلى (٧٥) الموجودة على وجهي الورقة وإعطاء جميع المعلومات المطلوبة منك في نهاية الصفحة (٤) بعد سؤال رقم (٧٥).

بعد الانتهاء من الإجابة إطوِ الاستبانة وضعها في المغلف المرفق.

ولك الشكر الجزيل

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
١ يتوّخى الدقة في المعلومات التي يُقدمها لنا في الدرس.					
٢ يُنوّع في طرق تدريسه.					
٣ يُركِّز على النقاط الرئيسة في مادة الدرس.					
٤ يستخدم وسائل تعليمية مختلفة لشرح الدرس.					
٥ يُقدّم الدرس بشكل تسهل متابعته.					
٦ يُلخص النقاط الرئيسة في الدرس.					
٧ يختتم الدرس بتلخيص مناسب له.					
٨ يتكلم بوضوح ويكتب بوضوح.					
٩ يُعبّر عما يريد أن يقوله بكلمات وعبارات واضحة.					
١٠ يبدأ الدرس بتلخيص مناسب للدرس السابق.					
١١ يُرتب الحقائق التي يريد أن يشرحها لنا ترتيبًا منطقيًا.					
١٢ يُكثر من طرح الأمثلة عن المفاهيم بقصد تثبيتها في أذهاننا.					
١٣ يطرح أسئلة لربط المادة الجديدة بالمادة التي تعلمناها سابقًا.					
١٤ يتدرج في شرحه للمفاهيم من الأسهل إلى الأصعب.					
١٥ يُغيّر في طريقة تدريسه حسب طبيعة الدرس.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
١٦ يستخدم أنشطة صفية تثير اهتماماتنا وتشجعنا على التعلّم.					
١٧ يختار أنشطة صفية تناسب قدراتنا.					
١٨ يُعطينا واجبات لها صلة بالمادة الدراسية التي نتعلمها.					
١٩ يُتابع الواجبات التي كلفنا بإنجازها.					
٢٠ يُصحح الواجبات التي يكلفنا بها ويعيدها إلينا مع التعليق عليها.					
٢١ يُنوّع الأنشطة التي يقوم بها بما يتناسب مع طبيعة الدرس.					
٢٢ يُحاول أن يعرف ما يثير دافعيّتنا ويحركنا نحو التعلم.					
٢٣ يُشجع محاولاتنا وإنجازاتنا، ويثني عليها.					
٢٤ يُبيِّن لنا أهداف الدرس بوضوح، ويذكرنا بها باستمرار.					
٢٥ يُشجعنا على الرجوع إلى مصادر مختلفة لمادة الدرس.					
٢٦ يستعمل حركات وتعبيرات وجه تدل عن رضاه عن استجاباتنا.					
٢٧ يحاول أن يجعل مادة الدرس مثيرة لاهتماماتنا.					
٢٨ يوضح لنا أهداف المادة الدراسية في بداية العام الدراسي.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
٢٩ يتحرك في أرجاء الغرفة أثناء الشرح (إذا كانت طبيعة الصف تسمح بذلك).					
٣٠ يُكثر من طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على حفظ المعلومات.					
٣١ يُوجّه أسئلته إلى جميع الطلبة دون التركيز على فئة معيّنة.					
٣٢ يطرح أسئلة لها إجابات مختلفة ليحملنا على التفكير.					
٣٣ يطرح أسئلة واضحة ولها إجابات محددة.					
٣٤ يتجنب طرح الأسئلة لئلا يضيع وقت الحصة.					
٣٥ يبيّن وجهات النظر المختلفة في المادة الدراسية.					
٣٦ يتهرّب من الإجابة عن الأسئلة التي لا يعرف الإجابة عنها.					
٣٧ يُشجعنا على طرح الأسئلة والاستفسار عن مادة الدرس.					
٣٨ يُشجعنا على النقاش وإبداء الآراء في الصف.					
٣٩ يُحاول إشراك جميع الطلبة في النقاش الصفي.					
٤٠ يُلخّص ما تمت مناقشته في الصف.					
٤١ يبحث معنا المشكلات التي يعاني منها المجتمع.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
٤٢ يستجيب لجميع الأسئلة التي نطرحها في الصف.					
٤٣ يُشجعنا على طرح ما يتبادر إلى أذهاننا من أفكار وأسئلة.					
٤٤ يَحدّ من أسئلة الطلبة لئلا يضيع وقت الحصة.					
٤٥ يتقبّل أعمالنا وإنجازاتنا كما هي.					
٤٦ يصغي إلينا باهتمام عندما نتحدث معه.					
٤٧ ينظر إلينا مباشرة عندما يتحدث معنا.					
٤٨ يستجيب بموضوعية لما نطرحه من آراء وأفكار.					
٤٩ يضعنا في مواقف تشعرنا بقدرتنا على النجاح.					
٥٠ يُعاملنا بطريقة تُشعرنا بأننا مسؤولون عن تصرفاتنا.					
٥١ يُعطينا وقتًا كافيًا للإجابة عن أسئلة الامتحانات.					
٥٢ أسئلة امتحاناته تتحدى قدراتنا.					
٥٣ أسئلة امتحاناته تحملني على التفكير.					
٥٤ يعيد إلينا أوراق الامتحانات بعد تصحيحها ويناقشها معنا.					
٥٥ يناقش نقاط قوتنا أو ضعفنا في ضوء نتائج الامتحانات.					
٥٦ ينوّع في صعوبة أسئلة الامتحانات لتُناسب مستوياتنا.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
٥٧ يعدّل أسلوبه في التدريس في ضوء نتائج الامتحانات.					
٥٨ يُشجعنا على اكتشاف أخطائنا لنعمل على تصحيحها.					
٥٩ يعطينا الامتحانات في مواعيدها المقررة.					
٦٠ جدّي فيها يقوله لنا، ولذلك نستجيب لكل ما يطلب منا.					
٦١ يُعاملنا باحترام، ولا يُفضّل طالبًا على آخر.					
٦٢ يتجاهل تصرفات الطلبة المشاكسين للتقليل من أهميتهم.					
٦٣ يُعاملنا بطريقة تدل على احترامه لمشاعرنا.					
٦٤ يجعلنا نحافظ على النظام عن رغبة منا وليس خوفًا منه.					
٦٥ يُهمل ملاحظة الطلبة الذين يسيؤون التصرف في حصته.					
٦٦ يُشغل الحصة بكاملها في الشرح والحديث عن مادة الدرس.					
٦٧ يسمح للطلبة بالحديث بكثرة عن أمور لا علاقة لها بالدرس.					
٦٨ يُحاول أن يتعرف على دوافع سلوك الطلبة المشاكسين.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
٦٩ يتبع الشدّة معنا لأنها تساعده على حفظ النظام.					
٧٠ يعرف أسماءنا وينادينا بها عندما يريد التحدّث معنا خارج الصف					
٧١ يسهل التحدث معه خارج غرفة الصف.					
٧٢ يهتم بنا كأفراد وليس كمجرد طلبة في المدرسة.					
٧٣ يُعاملنا بلباقة واحترام عندما يرانا خارج غرفة الصف.					
٧٤ يعتذر دائمًا عن مرافقتنا في رحلاتنا المدرسيّة.					
٧٥ يستجيب لنا عندما نلجأ إليه لحل مشكلاتنا الشخصية.					

الرجاء إعطاء جميع المعلومات التالية
والإجابة عن جميع الأسئلة من ١ - ٧٥

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

الصف: ( ) أول ثانوي ( ) ثاني ثانوي

معدلك التراكمي حتى نهاية الفصل الدراسي الماضي .

معدلك التراكمي في درس هذا المعلم ....

شكرًا لتعاونك

ملحق رقم ٢ . نتائج استخدام تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لاستخراج دلالات الفروق بين التفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة والدرجة الكليّة .

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسيّة وتقديمها	الجنس × التخصص	٠,٧٣	١	٠,٧٣	٠,٠٤	٠,٨٤
		الجنس × التحصيل	٥٠,٩٤	٢	٢٥,٤٧	١٠٢٥	٠,٢٨
		التخصص × التحصيل	١٦٠,٦٢	٢	٨٠,٣١	٣,٩٥	٠,٠١*
		الجنس × التخصص × التحصيل	٥٧,٥٢	٢	٣٦,٢٦	١,٧٨	٠,١٦
	(الخطأ)		١١٨١٥,٧٣	٥٨١	٢٠,٣٣		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	الجنس × التخصص	٢٢,٣٤	١	٢٢,٣٤	١,٦٨	٠,١٩
		الجنس × التحصيل	٥٣,٧٤	٢	٢٦,٨٧	٢,٠٢	٠,١٣
		التخصص × التحصيل	٧٧,٠٠	٢	٣٨,٥٠	٢,٩١	٠,٠٥
		الجنس × التخصص × التحصيل	٣٤,١٤	٢	١٧,٠٧	١,٢٩	٠,٢٧
	(الخطأ)		٧٧١١,٥٦	٥٨١	١٣,٢٧		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	الجنس × التخصص	٥,٠٠	١	٥,٠٠	,١٨	٠,٦٦
		الجنس × التحصيل	٢٤٢,١٦	٢	١٢١,٠٨	٤,٤٣	٠,٠١*
		التخصص × التحصيل	٤٩,٢٢	٢	٢٤,٦١	,٩٤	٠,٤٠
		الجنس × التخصص × التحصيل	١١١,٩٠	٢	٥٥,٩٥	٢,٠٥	٠,١٣
	(الخطأ)		١٥٨٧٨,٧٨	٥٨١	٢٧,٣٢		

٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبـة	الجنس × التخصص	٥,٨٢	١	٥,٨٢	,١٨	٠,٦٦
		الجنس × التحصيل	١٤٥,٩٦	٢	٧٢,٩٨	٢,٣٢	٠,٠٩
		التخصص × التحصيل	٩٧,٤٠	٢	٤٨,٧٠	١,٥٤	٠,٢١
		الجنس × التخصص × التحصيل	٧٥,٦٨	٢	٣٧,٨٤	١,١٩	٠,٣٠
	(الخطـأ)		١٨٤١٩,٠٤	٥٨١	٣١,٧٠		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيـرة للتفكيـر	الجنس × التخصص	٥,٦٠	١	٥,٦٠	١,١١	٠,٢٩
		الجنس × التحصيل	٦,٣٦	٢	٣,١٨	٠,٦٣	٠,٥٣
		التخصص × التحصيل	١٩,٨٠	٢	٩,٩٠	١,٩٦	٠,١٤
		الجنس × التخصص × التحصيل	١٦,٢٢	٢	٨,١١	١,٦٠	٠,٢٠
	(الخطـأ)		٢٩٤٣,٠٠	٥٨١	٥,٠٦		
٦	التفاعـل الصفـي والنقـاش الجمعـي	الجنس × التخصص	٦,٥٢	١	٦,٥٢	٠,١٢	٠,٧٢
		الجنس × التحصيل	١٥١,٢٠	٢	٧٥,٦٠	١,٤٤	٠,٢٣
		التخصص × التحصيل	٣٢٤,٢٢	٢	١٦٢,١١	٣,٠٨	*٠,٠٤
		الجنس × التخصص × التحصيل	٢٧٩,٣٨	٢	١٣٩,٦٩	٢,٦٥	٠,٠٧
	(الخطـأ)		٣٠٦٠١,٢٦	٥٨١	٥٢,٦٦		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفـروق بينهم	الجنس × التخصص	١,٣٦	١	١,٣٦	٠,٠٧	٠,٧٩
		الجنس × التحصيل	٤٥,٤٦	٢	٢٢,٧٣	١,١٧	٠,٣١
		التخصص × التحصيل	٥٢,٩٦	٢	٢٦,٤٨	١,٣٦	٠,٢٥
		الجنس × التخصص × التحصيل	٧٤,٥٤	٢	٣٧,٢٧	١,٩٢	٠,١٤
	(الخطـأ)		١١٣٠٢,٣٧	٥٨١	١٩,٤٥		

٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	الجنس × التخصص	١١,١٢	١	١١,١٢	٠,٢٩	٠,٥٨
		الجنس × التحصيل	١٢٣,٧٣	٢	٦١,٨٦	١,٦٢	٠,١٩
		التخصص × التحصيل	٣٤٤,١٤	٢	١٧٢,٠٧	٤,٥١	*٠,٠١
		الجنس × التخصص × التحصيل	١١٢,٦٨	٢	٥٦,٣٤	١,٤٨	٠,٢٢
	(الخطأ)		٢٢١٧,٦٥	٥٨١			
٩	إدارة الصف	الجنس × التخصص	١٩,٧٧	١	١٩,٧٧	٠,٨٣	٠,٣٦
		الجنس × التحصيل	٧١,٩٨	٢	٣٥,٩٩	١,٥٢	٠,٢٢
		التخصص × التحصيل	٣٦,١٠	٢	١٨,٠٥	٠,٧٦	٠,٤٦
		الجنس × التخصص × التحصيل	٥٤,٩٨	٢	٢٧,٤٩	١,١٦	٠,٣١
	(الخطأ)		١٣٧٩٧,١٠	٥٨١	٢٣,٧٤		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	الجنس × التخصص	٧٢,١٦	١	٧٢,١٦	٣,٩٥	*٠,٠٤
		الجنس × التحصيل	٢٦٦,٥٢	٢	١٣٣,٢٦	٧,٢٩	*٠,٠٠٠٧
		التخصص × التحصيل	١٥٠,٩٦	٢	٧٥,٤٨	٤,١٣	*٠,٠١
		الجنس × التخصص × التحصيل	١٥٠,٢٢	٢	٧٥,١١	٠,١١	*٠,٠١
	(الخطأ)		١٠٦١٧,٥٧	٥٨١	١٨,٢٧		
	الدرجة الكلية	الجنس × التخصص	١٠٧,٤١	١	١٠٧,٤١	٠,٠٩	٠,٧٦
		الجنس × التحصيل	٩٠١٣,٥٠	٢	٤٥٠٦,٧٥	٣,٦٧	*٠,٠٢
		التخصص × التحصيل	١٠٦٢٠,٦٠	٢	٥٣١٠,٣٠	٤,٣٢	*٠,٠١
		الجنس × التخصص × التحصيل	٦٨٦٣,٩٤	٢	٣٤٣١,٩٧	٢,٧٩	٠,٠٦
	(الخطأ)		٧١٣٧٥٥,٣٥	٥٨١	١٢٢٨,٤٩		

* دال عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥).

المراجـــع

[١] Nimer, A. M. "The Characteristics of the Effective Secondary School Teacher as Perceived by Students and Principals in Nablus District". Unpublished Masters' Thesis, College of Education, Al - Najah University, Nablus, 1990.

[٢] سلمان، محمد. «تقييم فاعلية مدرس معهد المعلمين من قبل طلابه.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٩م.

[٣] Aleamoni, L. M. "Students' Ratings of Instruction." In J. Millman. *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

[٤] Walker, B.D. "An Investigation of Selected Variables Relative to the Manner in Which a Population of Junior College Students Evaluate Their Teachers." *Dissertation Abstracts International*, 43, No. 2 (1982), 1241.

[٥] Geobel, B.L., and V.M. Cashen. "Age Stereotype Bias in Student Ratings of Teachers: Teacher Age, Sex, and Attractiveness as Modifiers." *College Student Journal*, 3 (1985).

[٦] McKeachie, W.J. *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*. 8th ed. Boston: D.C. Heath, 1986.

[٧] Aleamoni, L. M., and P.Z. Hexner. "A Review of the Research on Student Evaluation and a Report on the Effect of Different Sets of Instruction." *Instructional Science Magazine* (1980), 67-84.

[٨] Kassage, W.W. "Critical Insight Into How Students Size-up Prospective Business Classes." *Journal of Business Education*, 60, No. 1 (1984), 22-26.

[٩] Parther, J.E., F.E. Masseg, J.E. Green, and J.A. Sturgeon. "Evaluation by Students in Mathematics Courses of the Effectiveness of Teaching." American Mathematical Society. Louisville, KY: ERIC Educational Reproduction Service Document (1984), pp. 240-42.

[١٠] Howard, G.S. "Thoughts on Assumption in Exploring some Pitfalls in Student Evaluation of Teaching." *Teaching of Psychology*, 11 (1984), 158-89.

[١١] Salwaski, C. "Learning vs. Rating Teaching." Association for the Study of Higher Education and American Educational Research Association Division. San Francisco, CA: ERIC Educational Reproduction Service Document (1984), pp 251-53.

[١٢] Cranton, P.A., and A. Smith. "A New Look at the Effect of Course Characteristics on Student Ratings of Instruction." *American Educational Research Journal*, 23, No. 1 (1986), 117-28.

[١٣] وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتخطيط والبحث والتطوير التربوي، مديرية التخطيط. *التقرير الإحصائي التربوي*. عمان، ١٩٨٩م.

The Degree of Efficiency of Secondary Public School Teachers in Jordan

M. Eid Dirani
Associate Professor, Department of Educational Administration, College of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan

Abstract. This study aimed at determining the degree of efficiency of the educational practices of secondary public school teachers as perceived by high school seniors; and at finding out the relationship between the degree of the efficiency of teachers and the variables: sex, specialization, and gradepoint average of students.

The population of the study consisted of 11,374 male and female students. The samples consisted of 593 male and female students. A questionnaire of 75 items was constructed to measure ten aspects of teaching. Its validity and reliability were established. T-test, Anova, and Scheffee were employed to determine the significance of differences between the means of scores. The study revealed the following results:

1. The students evaluated the degree of efficiency of their teachers as high on seven aspects, and as average on three.
2. There were no significant differences between the means of scores of students due to sex on three aspects, and there were indicative differences on seven aspects due to the same variable.
3. There were no significant differences due to specialization on sex aspects, and there were indicative differences on four aspects.
4. There were no significant differences due to grade point average on all aspects except for the aspects of diversification of class activities and teaching methods.

The researcher introduced some suggestions that should be considered when teacher performance is evaluated by students.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٦٧-٩٤ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية

سليمان محمد الجبر

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومدى توافرها، ومدى صلاحيتها — إن وجدت — بهذه المدارس. وقد كانت أسئلة البحث كالآتي:

١ ـ ما درجة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس الجغرافيا في المدارس المتوسطة بالمملكة؟
٢ ـ ما درجة استخدام هذه الوسائل التعليمية؟
٣ ـ ما درجة صلاحية هذه الوسائل التعليمية؟

وقد طبق الباحث استبانة على عينة عشوائية من معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة ببعض المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية، بلغ عددها ٢٢٦ معلمًا بنسبة تصل إلى ١٢٪ من إجمالي هؤلاء المعلمين.

وقد توصل الباحث إلى عدة توصيات أهمها:

١ ـ توفير الأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لتدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية مثل الخرائط الحائطية والكبيرة والأطالس المدرسية والأجهزة السمعية والبصرية وبخاصة السبورات الضوئية وأجهزة عرض الصور الشفافة.

٢ ـ القيام بعدد من الدراسات في مجال الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمراحل التعليمية المختلفة.

مقدمــة

تعتبر الوسائل التعليمية خير معين للمعلم في توصيل المعلومات والمفاهيم لطلابه، وهي من أهم مقومات العملية التعليمية في وقتنا الحاضر.

وهناك بعض المعلمين الذين لا يولون الوسائل التعليمية عناية كافية في تدريسهم، بل ينظرون إليها بوصفها عنصرًا فرعيًا. وعلى الرغم من أن التعليم في المملكة العربية السعودية قد حظي باهتمام كبير، من حيث التوسع في المدارس وازدياد عدد الطلاب بصورة هائلة، وتوفير كثير من الإمكانات، إلا أنه ما زالت هناك حاجة ماسّة إلى بعض الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس المواد الاجتماعية.

ومما يُضاعف من ضرورة توفير الوسائل التعليمية أن طلاب اليوم يشاهدون أحداث العالم على جهاز التلفاز، ويرون ما يحدث في أي بلد من بلدان الدنيا، وما يوجد بها من مظاهر جغرافية، سواءً كانت طبيعية أو سياسية أو اقتصادية، بينما نجدهم يدرسون مادة الجغرافيا بالمدارس مثلًا دراسة نظرية بعيدة عن واقعهم.

ومن خلال إسهام الباحث في تخطيط مناهج المواد الاجتماعية في وزارة المعارف خلال الفترة من ١٤٠٨هـ إلى ١٤١٠هـ، إضافة إلى إشرافه على طلاب التربية الميدانية في التدريس العملي بالمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، جعله يعيش الجو المدرسي بشتى أنواعه، وبصفة يومية تقريبًا، ويلاحظ ما يبذله معلمو المواد الاجتماعية من جهد ليحصلوا على وسيلة تعليمية كالأفلام والصور، أو المطبوعات. ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث وهي الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث

لاستخدام الوسائل التعليمية في عملية تدريس مقرّر الجغرافيا في المراحل التعليمية وبخاصة في المرحلة المتوسطة تأثيره المباشر في إدراك المفهومات والمعلومات الجغرافية،

وتكوين الاتجاهات نحو البيئات والأجناس. إذ إن التدريس واستخدام الوسائل التعليمية ما هو إلا عملية اتصال وتفاهم بين طرفي العملية التعليمية: الطالب والمعلم.

ومن هنا يحرص المربون على أن تكون الوسائل التعليمية مناسبة للطلبة من حيث السن والمستوى العلمي والخبرات السابقة، وأن تكون بسيطة وجذابة، وتعطي صورة واضحة للأفكار والحقائق العلمية. ومن هنا تحرص الإدارات التعليمية على تزويد المدارس المختلفة بهذه الوسائل التعليمية.

ويمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما وضع الوسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا في المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث

يمكن أن نجمل أهداف البحث فيما يلي:

١ ـ تحديد درجة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس الجغرافيا في المدارس المتوسطة.

٢ ـ التعرف على مدى استخدام الوسائل التعليمية في المدارس المتوسطة لتدريس الجغرافيا.

٣ ـ تحديد مدى صلاحية الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا.

٤ ـ التقدم بتوصيات ومقترحات من شأنها المساعدة في تحسين استخدام الوسائل التعليمية، وذلك في ضوء ما يتمخض عنه البحث من نتائج.

أهمية البحث

تشير نتائج الأبحاث التي قام بإعدادها طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، والأبحاث التربوية التي أعدت بصدد الوسائل التعليمية، إلى أن هناك نقصًا حادًا في وجود المواد والوسائل التعليمية في المدارس بصفة عامة، ففي دراسة الهباد، وبالرغم من أنها اختصت بتدريس التاريخ في المرحلة الثانوية المطورة، توصل

الباحث إلى أن تدريس هذه المادة بحاجة إلى مزيد من استخدام الوسائل التعليمية [١، ص٩١].

وتبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، خاصة وأن أفضل تعليم هو ما يتم عن طريق الخبرة المباشرة والممارسة العملية. غير أن تقدم العلم وتنوع المعرفة وتراكم الخبرات جعل من الصعب استيعاب موضوعات الجغرافيا عن طريق الخبرة المباشرة فقط، وأصبحت الوسائل التعليمية ضرورة من ضرورات التعليم خاصة وأنها توفر كثيراً من الجهد والوقت إذا أحسن اختيارها واستخدامها.

ولما كانت مادة الجغرافيا من المواد التي لا يمكن أن تدرس بصورة فعالة دون استخدام تقنيات التعليم المختلفة، ولعدم دراسة مثل هذا الموضوع دراسة ميدانية وبخاصة في تدريس الجغرافيا، فإن هذه الدراسة يؤمل أن تتوصل إلى توصيات قد تؤدي إلى تحسين تدريس الجغرافيا.

أسئلة البحث

من مشكلة البحث، يمكن للبحث أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما درجة توافر الوسائل التعليمية لتدريس الجغرافيا في المدارس المتوسطة بالمملكة؟

٢ ـ ما درجة استخدام هذه الوسائل التعليمية؟

٣ ـ ما درجة صلاحية هذه الوسائل التعليمية؟

حدود الدراسة

يقتصر الباحث في دراسته على معلمي الجغرافيا بالمدارس المتوسطة من بعض المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية، كما يقتصر الباحث على تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة المتوسطة، وتتضمن مقرر الجغرافيا الطبيعية، ومقرر جغرافية الوطن العربي والعالم الإسلامي، ومقرر جغرافية المملكة العربية السعودية والعالم الخارجي. هذا وقد طبق الباحث دراسته في العام الدراسي ١٤١١هـ.

مصطلحات الدراسة

الوسائل التعليمية: أعطيت الوسائل التعليمية مسميات مختلفة مثل الوسائل السمعية والبصرية، أو وسائل الإيضاح، أو معينات التدريس، أو التقنيات التعليمية، وتشمل كل ما يساعد ويعمل على إيصال المعرفة ويؤثر في عملية التعليم، وبذلك تشمل كل ما يحيط بالمتعلم ويؤثر فيه.

مادة الجغرافيا: أحد مقررات المواد الاجتماعية التي تدرّس في المرحلة المتوسطة. وتتضمن ثلاثة مقررات هي الجغرافيا الطبيعية بالصف الأول، وجغرافية الوطن العربي والعالم الإسلامي بالصف الثاني، وجغرافية المملكة العربية السعودية والعالم الخارجي بالصف الثالث.

المرحلة المتوسطة: هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتستمر لثلاث سنوات، ويلتحق بها الحاصلون على الشهادة الابتدائية، ويمنح من يتمها بنجاح شهادة الكفاءة المتوسطة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المواد الاجتماعية العاملين بالمرحلة المتوسطة للبنين، وقد بلغ ١٨٨٠ معلمًا حسب الكتاب الإحصائي لوزارة المعارف ١٤١٠هـ.

عينة البحث

اختار الباحث عينة الدراسة من مدرسي الجغرافيا في المدارس المتوسطة بطريقة عشوائية من عشر مناطق تعليمية بالمملكة العربية السعودية، هي: الدمام والخبر والمدينة المنورة ومكة المكرمة والرياض وجدة والخرج والرس وعنيزة وبريدة. وقد بلغ عدد الاستمارات التي وزعها الباحث على عينة الدراسة ٢٦٠ استبانة عن طريق وكيل وزارة المعارف المساعد للتطوير التربوي. وقد أعيد منها ٢٢٦ استبانة صحيحة تمثل نسبة ٨٦,٩٪ من جملة الاستبانات الموزعة، وتمثل ١٢٪ من جملة مُجتمع الدراسة.

أداة البحث

تعد الاستبانة الأداة الرئيسة لهذا البحث، وقد قام الباحث بالاطلاع على ما توافر من رسائل الماجستير والدراسات السابقة التي استخدمت الأداة الرئيسة الاستبانة كأداة للمسح . وبعد ذلك صمم الباحث الاستبانة التي تتفق مع موضوع الدراسة . وبعدئذ عرضت الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في تدريس الدراسات الاجتماعية وتكنولوجيا التعليم، حيث أبدوا بعض الملاحظات التي أخذها الباحث بعين الاعتبار، وقام بتعديل عبارات الاستبانة في ضوئها.

وقد تضمنت الاستبانة صفحة شرح فيها الباحث للمعلم الذي سيجيب عنها كيفية الاستجابة لهذه الاستبانة التي تضمنت ثلاثة محاور هي : درجة توافر الوسائل التعليمية لتدريس الجغرافيا في المدرسة التي يعمل بها المستجيب، ومدى استخدامها، ومدى صلاحيتها. واشتمل كل محور على عدد من العبارات التي تتطلب من المستجيب أن يضع علامة (/) في الحقل الذي يمثل وجهة نظره (انظر الملحق في نهاية الدراسة).

ثبات الاستبانة

استخدم الباحث للتأكد من ثبات الاستبانة طريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق الاستبانة مرتين على العينة العشوائية نفسها التي اختارها من معلمي الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة. حيث اختار الباحث عشر مدارس متوسطة بمدينة الرياض وقام بتوزيع الاستبانة على معلمي الجغرافيا بهذه المدارس والبالغ عددهم خمسة وعشرين معلّمًا، وبعد مرور أسبوعين أعاد تطبيق الاستبانة مرة أخرى على أفراد العينة أنفسهم، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان وبلغ معامل الثبات ٠,٨٩ وهو معامل ثبات مرتفع يعول عليه في مثل هذه الدراسات.

المعالجة الإحصائية

بعد استعادة الاستبانات قام الباحث بتفريغ بياناتها ومعالجتها إحصائيًّا بمساعدة أحد الباحثين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، مستخدمًا الأساليب الآتية :

١ ـ معامل الارتباط.

٢ ـ التكرارات والنسب المئوية لمعرفة القيمة النسبية لكل اختيار.
٣ ـ حساب المتوسط الحسابي لكل اختيار.

الإطار النظري

تؤدي الوسائل التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية دورًا مهمًا، ذلك أنها تساعد في تسهيل إيصال المعلومات وتوضيحها للطلاب، وتشمل الوسائل التعليمية القصص، الخرائط، الكتب، المراجع، المجلات، الكرات الأرضية، الفيديو التعليمي، الأفلام السينمائية، الصور والشرائح [٢، ص ص ١٥ـ١٨]. والوسائل التعليمية تزيد من خبرة التلاميذ وتعلمهم وتساعدهم في توضيح الفكرة أو المعنى أو الخبرة. والوسائل التعليمية تساعد المعلم أثناء تعليمه لتلاميذه حيث يقوم إلى جانب الحديث لهم عن مجموعة الأفكار والحقائق والمفاهيم التربوية التي يود أن يرسخها في عقول الطلاب أن يستعين ببعض الوسائل التي تساعده في تقريب تلك الأفكار والحقائق المجردة. بالإضافة إلى أن الوسيلة التعليمية ترضي حبّ الاستطلاع لدى الطلاب.

تتصل الوسائل التعليمية اتصالاً وثيقًا بطرق التدريس على اختلاف أنواعها ومستوياتها، كما أنها ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالحياة الاجتماعية والاقتصادية للأفراد والمجتمعات.

وفي مجال تدريس الجغرافيا، تلعب الوسائل التعليمية دورًا أساسيًا إذ إنها تقدم خبرات مباشرة للطلاب عن المجتمعات وأوجه الحياة، لذا فهي تساعد في كشف الغموض وتبعث الروح والمعنى في محتوى المادة المقروءة، وتفسر الخبرات وتضيف إليها الأبعاد والمعاني الضرورية التي قد يكون من الصعب على التلاميذ فهمها وإدراكها.

ومن المعايير الضرورية في طبيعة الوسائل التعليمية واستخدامها أن تكون مناسبة لهدف الدرس، وواضحة وبسيطة وتثير اهتمام التلاميذ وتفكيرهم.

وفي هذا الإطار النظري سوف نتناول بإيجاز بعض أنواع الوسائل التعليمية وخصائصها وفوائدها للعملية التعليمية في مجال تدريس مادة الجغرافيا، وذلك على النحو التالي:

الخرائط

في السنوات القليلة الماضية، ازدادت أهمية الخريطة في تدريس الجغرافيا، وذلك تبعًا لازدياد اهتمام الإنسان بما يجري حوله من تطورات طبيعية وسياسية. ومن ثم أصبح من الضروري تنمية قدرة المعلم على إنتاج الخريطة وقراءتها. وفيما يتعلق بالمعلومات التي يحصل عليها الطالب من الخريطة، فمتعددة أهمها [٣، ص ١٢٠]:

١ ـ ظواهر السطح كالأنهار والأماكن والجبال وأشكال اليابسة والماء.
٢ ـ الأماكن والاتجاهات والمسافات.
٣ ـ معلومات علمية مثل تيارات المحيطات أو التكوينات الجيولوجية.
٤ ـ معلومات ثقافية اجتماعية مثل السكان أو أنماط اللغات.
٥ ـ معلومات سياسية مثل الحدود بين الأقطار والتقسيمات السياسية الفرعية.
٦ ـ معلومات اقتصادية مثل الإنتاج الصناعي والزراعي أو التجارة العالمية.

وبالنسبة لأنواع الخرائط، فإنها متعددة أبرزها: الخرائط المسطحة، وخرائط الحائط، والخرائط التي ترسم على السبورة، والخرائط الصماء.

الأطالس

تُساعد الطلاب على فهم المادة العلمية كما تعوّدهم على التعليم الفردي. ويستطيع الطالب أن يتعلّم قراءة الخريطة عن طريق الأطلس، على أن مشكلة الأطالس أنها لا تتوافر بدرجة كافية في المدارس [٣، ص ١٢٢].

الكرات الأرضية

للكرة الأرضية أهمية كبرى في تدريس الجغرافيا، إذ إنها توصل مفهوم كروية الأرض، هذا إلى أنها ضرورية في مجال تفسير الخرائط المسطحة. وفهم الكرة الأرضية أمر

أساسي في مجال تنمية المهارات والقدرات اللازمة لقراءة الخريطة وتفسيرها [٤، ص ٢٨١]. ولهذا فلابد من أن يفهم الطلاب الكرة الأرضية قبل أن يشرعوا في دراسة الخرائط المسطحة. كذلك فإن الكرة الأرضية أساسية في تدريس حركات الأرض والنظام الشمسي، والزمن والتواريخ. وبالنسبة لأهمية الكرة الأرضية فلابد أن يَلمّ المدرس بأنواعها المختلفة والتي من بينها: (ا) الكرة الأرضية الطبيعية والسياسية، (ب) الكرة الأرضية ذات الخطوط العريضة.

السبورة

يعمل كثير من المعلمين الأكفاء على أن يستخدموا السبورة بصورة فعالة، ذلك أن المعلم يعتمد على السبورة في تحقيق أهداف عديدة. فمثلاً يكتب عليها النقاط الرئيسة والفرعية الخاصة بالدرس بطريقة متدرجة. كما يرسم عليها الأشكال والمصورات والرسوم البيانية [٣، ص ٨٧].

لذلك فإنه من خلال النقاش الذي يجري في حجرة الصف، يمكن للمدرس أن يدون ملخص النقاش على السبورة، سواءً ما اشتمل عليه من معلومات أو أفكار أساسية، هذا بالإضافة إلى أن الطلاب يستخدمون السبورة لتدوين خلاصة للمشروعات أو الاطلاع الخارجي الذي قاموا به. ومن ثم فإن السبورة تخدم أهداف التدريس الصفي الذي يقوم به المدرس، كما أن الطلاب يستخدمونها في النشاط الذي يشاركون به في العملية التعليمية.

الصور الثابتة

تمكن الصور الثابتة من فهم كثير من الأفكار المحررة، واستيعاب الحقائق، وفي مجال الجغرافيا يستطيع الطالب أن يفهم خصائص البيئة من خلال فحص الظواهر مثل الأشجار من حيث أشكالها وأحجامها وأوراقها [٣، ص ص ١٩٧- ١٩٨].

ويستطيع المعلم أن يحصل على الصور من مصادر مختلفة كالمجلات والصحف. هذا إلى أن بعض الكتب المدرسية تشتمل على قدر وفير من هذه الصور. وفي مجال التدريس في حجرة الصف، فإن الصور من شأنها أن تشوق التلاميذ وتثير الاهتمام بموضوع الدرس.

كما تساعد على اختصار الوقت بالنسبة للمدرس والطالب فيما يتعلق بتوصيل الحقائق. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الصور تسهّل المقارنات بين الظواهر المختلفة.

التليفزيون التعليمي

يعتبر التليفزيون وسيلة فعالة في عملية الاتصال، إذ إنه يستطيع أن ينقل مدًى واسعًا من المواد البصرية والسمعية بما في ذلك الصور الثابتة والأفلام والأشياء والنماذج إلى جانب النشاطات الدرامية. لذلك يمد المدرس بنماذج حسنة عن خبرات علمية، سواءً من خلال البرامج العامة أو المتخصصة. وينقل التليفزيون عالم الواقع والحقيقة من خلال برامج حسية، مثال ذلك رحلات الفضاء وهذه تعد تجربة مثيرة بالنسبة للمشاهد [٥، ص ص ٣٣٧-٣٥٨].

كذلك يدخر التليفزيون زمن الطالب والمدرس، فعندما يعرض المدرس أشرطة فيديو عن طريق التليفزيون، فإنه بذلك يقلل من فرص إعادة شرح الموضوع ذاته. أو إذا كان المدرس يدرس عددًا كثيرًا من الفصول، فإنه من خلال مشاهدة تدريسه عن طريق الشريط، يستطيع أن يحسن من أدائه التدريسي.

أشرطة التسجيل

وتعتبر من ضمن الوسائل التي تدفع الطلاب للتعلم. وفي الوقت الحاضر تتوافر الأشرطة التسجيلية بصورة كافية، كما تزود الطلاب بمادة مسجلة تم تسجيلها بصورة مسبقة. وبصورة عامة توجد أشرطة تسجيلية تناسب كثيرًا من المواد الدراسية، وكذلك مختلف الصفوف [٣، ص ص ٢١٠-٢١٤].

وهناك مجالات كثيرة لاستخدام التسجيلات الصوتية لعل أهمها: المحاضرات والدروس التي سبق أن قدّمها المدرس أو متخصص آخر، والنقاش والحوار الذي يدور في حجرة الدراسة.

الدراسات السابقة

دراسة عبدالكريم الخميس [٦، ص١٣٥] وعنوانها «الوسائل التعليمية» حيث يرى أن استخدام الوسائل التعليمية تُثير انتباه واهتمام التلاميذ إلى موضوع الدرس. ويمكن للمعلم أن يستفيد من استخدام الوسائل التعليمية للتغلب على القصور في طرق التدريس التقليدية.

أما دراسة أحمد عبدالمحسن حكيم [٧، ص١٩١] وعنوانها «التلفيزيون التعليمي، ماهيته وحاجة المملكة العربية السعودية إليه» فيري الباحث أن أهمية التليفزيون التعليمي للمملكة العربية السعودية ضرورية جدًا، وأنه طُبّق في كثير من دول العالم الثالث. ويرى الباحث أنه لابد من إعادة النظر في مشروع مركز تكنولوجيا التعليم والتليفزيون التعليمي في وزارة المعارف. ويرى أيضًا ضرورة تزويد المدارس بأجهزة الاستقبال المناسبة، وأجهزة الفيديو.

أما دراسة مصطفى فلاتة [٨، ص٣٢٥] والتي صدرت في كتاب *المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم*، فقد تناولت هذه الدراسة التسجيلات السمعية. ويرى الكاتب أن من مميزاتها، أنها تساعد في التقويم الذاتي، وأنها تعطي المعلم فرصة التعامل مع تقنية اتصال عصرية، وأنها تساعد على حل مشكلة تعدد طرق التدريس.

أما دراسة كليف Cleaf [٩، ص٤٦٥]، فقد تناول أهمية استخدام الخرائط عن طريق استكشاف الجهة الصحيحة حيث يرى تنمية قراءة واستخدام الخريطة لدى التلاميذ، وذلك باتباع طرق محددة سلفًا، وعلى الطلاب المرور بها، ويرى أن هذه الطريقة إنها تساعد الطلاب في تدعيم مهاراتهم ومفاهيمهم فيما يتعلق بقراءة الخرائط واستخدامها.

أما دراسة سر الختم عثمان علي [١٠، ص ص١٢-١٤] وعنوانها «استخدام التليفزيون التعليمي في تدريس التاريخ» فيرى الباحث أن استخدام المادة المتلفزة وعرضها يجب أن يتبع الخطوات الآتية:

١ ـ استخدام المادة المتلفزة وعرضها، وعلى المعلم أن يشاهدها قبل عرضها على الطلاب.

٢ ـ وضع الأنشطة التمهيدية، وتشمل دراسة المصطلحات التي تشتمل عليها المادة العلمية.

٣ ـ فحص الأجهزة الفنية للتأكد من سلامتها.

٤ ـ مشاهدة الطلاب للمادة المتلفزة.

٥ ـ نقاش أهم الأحداث والمفاهيم بعد مشاهدة المادة.

ويلاحظ أن الدراسات السابقة في مجال الوسائل التعليمية بعامة، وفي مجال الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا بخاصة، قد تناولت بالعرض والمناقشة أنواع الوسائل التعليمية، وكيفية استخدامها، والفوائد التي تجنى منها. وأن هذه الدراسات قد عنيت كثيراً بالجوانب الإيجابية لاستخدام الوسائل التعليمية، ولم تسلط الضوء على المشكلات والصعوبات التي تعترض استخدام هذه الوسائل. كما أن الدراسات التي اطلع عليها الباحث تُشير إلى قلة البحوث التي تناولت الصعوبات التي تواجه استخدام التقنيات التعليمية في مجال تدريس الجغرافيا وبخاصة داخل المملكة العربية السعودية.

تحليل النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتحليل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة للوقوف على واقع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

وللإجابة عن السؤال الأول الذي يدور حول درجة توافر الوسائل التعليمية في المدارس المتوسطة بالمملكة، قام الباحث بتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الأول من مجالات الدراسة، وهو توافر الوسائل التعليمية في مجال تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. ويوضح جدول رقم ١ هذه الاستجابات.

جدول رقم ١ . الوسائل التعليمية ودرجة توافرها في المدرسة المتوسطة .

مسلسل	العبارة	متوافرة بكثرة		نادرة		غير متوافرة		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط	٢٦	١١,٥	١٠٣	٤٥,٦	٨٤	٣٧,٢	١٣	٥,٧
٢	الخرائط الكبيرة	٥١	٢٢,٥	٨٧	٣٨,٥	٧٢	٣١,٩	١٦	٧,١
٣	الأطالس	٣٦	١٥,٩	٧٠	٣٠,٩	٥٩	٢٦,٢	٦١	٢٧,٠
٤	الكرة الأرضية	٥٣	٢٣,٥	٦٧	٢٩,٦	٨٧	٣٨,٥	١٩	٨,٤
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط	٣٤	١٥,٠	٤٦	٢٠,٤	٩٢	٤٠,٧	٥٤	٢٣,٩
٦	أدوات رسم الخرائط	٣٢	١٤,٢	٦٥	٢٨,٨	٩٩	٤٣,٨	٣٠	١٣,٢
٧	طبع الصور الجغرافية	٢٦	١١,٥	٣٨	١٦,٨	١١٩	٥٢,٧	٤٣	١٩,٠
٨	الصور الشفافة (الشرائح)	٤٢	١٨,٦	٨٩	٣٩,٤	٧٣	٣٢,٣	٢٢	٩,٧
٩	الأفلام التعليمية	٢٣	١٠,٢	٥٠	٢٢,١	١٢٧	٥٦,٢	٢٦	١١,٥
١٠	الفيديو	٢٨	١٢,٤	٦٢	٢٧,٤	١١٧	٥١,٨	١٩	٨,٤
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)	٣٥	١٥,٥	٩٦	٤٢,٥	٧٩	٣٥,٠	١٦	٧,١
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة	٤٩	٢١,٧	٥٨	٢٥,٧	٩٧	٤٢,٩	٢٢	٩,٧
١٣	السينما	٣٣	١٤,٦	٥٦	٢٤,٨	١٠٨	٤٧,٨	٢٩	١٢,٨
١٤	المسجلات الصوتية	١٣٣	٥٨,٨	٤٢	١٨,٦	٣٢	١٤,٢	١٩	٨,٤
١٥	التليفزيون	٨١	٣٥,٨	٦٨	٣٠,١	٥٢	٢٣,٠	٢٥	١١,١

وتشير النتائج إلى أن ٨٢,٨٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن الخرائط الحائطية غير متوافرة أو يندر توافرها، على حين يرى ٧٠,٤٪ من أفراد عينة الدراسة أن الخرائط الكبيرة غير متوافرة أو يندر توافرها بالمدارس المتوسطة بالمملكة. علمًا بأن معلم المواد الاجتماعية قد يحتاج إلى أنواع الخرائط المختلفة لتوصيل المعلومات والحقائق الجغرافية إلى طلابه. وهذا يتفق مع ما لاحظه الباحث أثناء زياراته لكثير من المدارس المتوسطة داخل مدينة الرياض. وعدم توافر مثل هذه الخرائط قد يكون أحد العوائق في تدريس الجغرافيا.

ويرى ٥٧,١٪ من أفراد عينة الدراسة أن الأطالس غير متوافرة أو نادرًا ما تكون متوافرة في المدارس المتوسطة في حين يعتقد ١٥,٩٪ منهم أن الأطالس متوافرة بكثرة، و ٢٧,٠٪ منهم لا يدري بوجودها. مع العلم بأن الأطالس تعد ضرورة ولا يمكن الاستغناء عنها في تدريس الجغرافيا.

أما عن مدى توافر نموذج الكرة الأرضية في المدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض فتشير النتائج إلى أن نسبة ٦٨,١٪ من أفراد عينة الدراسة ترى أن هذه النماذج غير متوافرة إطلاقًا أو متوافرة بدرجة نادرة. ويتفق المتخصصون في تدريس الجغرافيا على أهمية وجود نماذج الكرة الأرضية في تدريس موضوعات الجغرافيا الفلكية والطبيعية، وأن غياب مثل هذه النماذج يُشكّل عبئًا على المعلم في تبسيط الحقائق والمفاهيم الجغرافية وتوضيحها.

أما عن توافر المواد اللازمة لعمل الخرائط ورسمها وطبع الصور الجغرافية فتشير نتائج الدراسة إلى أن ٦١,١٪ من أفراد عينة الدراسة يرون ندرة المواد اللازمة لرسم الخرائط أو عدم توافرها، و ٧٢,٦٪ منهم يرون ندرة أدوات رسم الخرائط أو عدم توافرها، و ٦٩,٥٪ منهم يرون ندرة طبع الصور الجغرافية أو عدم توافرها. وتشير النتائج إلى ارتفاع نسبة الذين لا يدرون بوجود هذه الخامات والأدوات إلى ٢٣,٩٪، و ١٣,٣٪ و ١٩,٠٪ على الترتيب. وتتفق هذه النتائج مع ما لاحظه الباحث أثناء زياراته لكثير من المدارس المتوسطة داخل مدينة الرياض أثناء إشرافه على التربية الميدانية. ولاشك أن عدم توافر الخامات اللازمة لرسم الخرائط أو الأدوات اللازمة لرسمها وطبعها يشكل عقبة في تدريب التلاميذ على رسم الخرائط وإكسابهم المهارات الخاصة بقراءة الخرائط وفهم مدلولاتها.

وتشير نتائج الدراسة إلى عدم توافر كثير من الأجهزة التعليمية التي تسهم في تدريس الجغرافيا بطريقة مشوقة، وتسهم في توضيح الحقائق والمفاهيم الجغرافية للتلاميذ. فقد أفاد ٢, ٧٩٪ من أفراد عينة الدراسة بعدم توافر الفيديو، وأفاد ٥, ٧٧٪ منهم بعدم توافر السبّورات الضوئية (أجهزة العرض فوق الرأس)، وأفاد ٦, ٦٨٪ منهم بعدم توافر أجهزة عرض الشرائح، وأفاد ٦, ٧٢٪ منهم بعدم توافر أجهزة السينما، و ١, ٥٣٪ منهم بعدم توافر أجهزة التليفزيون. كما أفاد ٣, ٧٨٪ من أفراد عينة الدراسة بعدم توافر الأفلام التعليمية، سواءً كانت تعرض على أجهزة الفيديو أم أجهزة السينما، وأشار ٧, ٧١٪ منهم إلى عدم توافر الشرائح الخاصة بالمعلومات الجغرافية في المدارس المتوسطة بالمملكة.

ولما كانت مثل هذه الأجهزة مفيدة جدًا في تقديم معلومات مهمة جدًا عن حياة الشعوب وعن الحياة الفطرية بالبيئات الجغرافية المختلفة، وعن كثير من مظاهر الجغرافية الفلكية فإن غياب مثل هذه الأجهزة، وعدم توافر الأشرطة المختلفة والمواد التعليمية المستخدمة في العرض يشكل صعوبة في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة، وفي فهم كثير من المفاهيم والحقائق الجغرافية.

ونظرًا لإدراك كثير من معلمي الجغرافيا لأهمية التليفزيون في تدريس الجغرافيا فقد لاحظ الباحث أن كثيرًا من معلمي الجغرافيا يحضرون من منازلهم أجهزة الفيديو والتليفزيون والأشرطة المسجل عليها المادة العلمية ليتمكنوا من شرح المفاهيم الجغرافية لتلاميذهم.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي يدور حول مدى استخدام الوسائل التعليمية في المدارس المتوسطة بالمملكة في تدريس مادة الجغرافيا، قام الباحث بتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الثاني من مجالات الدراسة. ويوضح جدول رقم ٢ هذه الاستجابات.

جدول رقم ٢ . الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها في المدرسة المتوسطة .

مسلسل	العبارة	تستخدم بكثرة		تستخدم نادرًا		لا تستخدم إطلاقًا		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط	١٣	٥,٧	٣٥	١٥,٥	١٥٥	٦٨,٦	٢٣	١٠,٢
٢	الخرائط الكبيرة	٤٧	٢٠,٨	٥٢	٢٣,٠	١٠٩	٤٨,٢	١٨	٨,٠
٣	الأطالس	١٠٥	٤٦,٥	٣٦	١٥,٩	٦٢	٢٧,٤	٢٣	١٠,٢
٤	الكرة الأرضية	٣٨	١٦,٨	٧٥	٣٣,٢	١٠١	٤٤,٧	١٢	٥,٣
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط	٦١	٢٧,٠	٦٨	٣٠,١	٥١	٢٢,٦	٤٦	٢٠,٣
٦	أدوات رسم الخرائط	٧١	٣١,٤	٥٥	٢٤,٣	٦٣	٢٧,٩	٣٧	١٦,٤
٧	طبع الصور الجغرافية	٨٨	٣٨,٩	٣٨	١٦,٨	٧٣	٣٢,٣	٢٧	١١,٩
٨	الصور الشفافة (الشرائح)	٥٥	٢٤,٣	٨٧	٣٨,٥	٦٤	٢٨,٣	٢٠	٨,٩
٩	الأفلام التعليمية	٧٥	٣٣,٢	٧٨	٣٤,٥	٥٩	٢٦,١	١٤	٦,٢
١٠	الفيديو	٩٠	٣٩,٨	٥٤	٢٣,٩	٦٠	٢٦,٥	٢٢	٩,٨
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)	٥٦	٢٤,٨	٨٠	٣٥,٤	٧٦	٣٣,٦	١٤	٦,٢
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة	٦١	٢٧,٠	٧٩	٣٥,٠	٥٧	٢٥,٢	٢٩	١٢,٨
١٣	السينما	٤٧	٢٠,٨	٧١	٣١,٤	٩٢	٤٠,٧	١٦	٧,١
١٤	المسجلات الصوتية	١٢٩	٥٧,١	٣٨	١٦,٨	٤٩	٢١,٧	١٠	٤,٤
١٥	التليفزيون	٩٥	٤٢,٠	٥١	٢٢,٦	٦٥	٢٨,٨	١٥	٦,٦

ويتضح من الجدول أن ٨٤,١٪ من أفراد عينة الدراسة نادرًا ما يستخدمون أو لا يستخدمون إطلاقًا خرائط الحائط، وأن ٧١,٢٪ منهم لا يستخدمون الخرائط الكبيرة. ويرى الباحث أن ذلك لا يعد قصورًا في إعداد معلمي الجغرافيا، بقدر ما يعود إلى عدم توافرها في المدارس المتوسطة بالمملكة.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن ما يقرب من نصف (٤٦,٥٪) معلمي الجغرافيا الذين اشتركوا في هذه الدراسة أفادوا بأنهم يستخدمون الأطالس في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. على الرغم من أن ١٥,٩٪ فقط من عينة الدراسة أفادوا بتوافر هذه الأطالس في المدارس المتوسطة. وربما يفسر ذلك بأن كثيرًا من معلمي الجغرافيا قد طالبوا تلاميذهم بشراء هذه الأطالس من الأسواق.

كما يتضح من الجدول أن ١٦,٨٪ فقط من معلمي الجغرافيا المشتركين في هذه الدراسة هم الذين يستخدمون نماذج الكرة الأرضية في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. وأن ٧٧,٩٪ منهم نادرًا ما يستخدمون هذه النماذج أو أنهم لا يستخدمونها إطلاقًا وذلك لعدم توافر هذه النماذج بالمدارس.

أما عن استخدام المواد اللازمة والأدوات في رسم الخرائط وطبع الصور الجغرافية، فقد أشار ٢٧٪ من عينة الدراسة إلى أنهم يستخدمون بكثرة المواد اللازمة لرسم الخرائط، كما أشار ٣١,٤٪ منهم إلى أنهم يستخدمون الأدوات في رسم الخرائط، وأشار ٣٨,٩٪ منهم إلى أنهم يقومون بطبع الصور الجغرافية عند تدريسهم لمادة الجغرافيا في المدارس المتوسطة، وذلك في مقابل ٥٢,٧٪ و٥٢,٢٪ و٤٩,٢٪ منهم يرون عدم استخدام هذه المواد والأدوات أو طبع الصور الجغرافية إطلاقًا، أو أنهم يستخدمونها نادرًا في تدريس الجغرافيا. ومع أن أفراد الدراسة قد أشاروا إلى توافر هذه المواد والأدوات في المدارس المتوسطة بنسبة تصل إلى ١٥,٠٪ و١٤,٢٪ و١١,٥٪ على الترتيب، إلا أن الباحث قد لاحظ أثناء زياراته للمدارس المتوسطة بمدينة الرياض أن كثيرًا من الطلاب يحضرون ما يحتاجونه من أدوات ومن خامات لازمة لرسم الخرائط في الجمعيات والنشاطات الجغرافية اللاصفية.

أما عن الصور الشفافة (الشرائح) والأفلام التعليمية فهي تستخدم بصورة متوسطة. حيث تشير النتائج إلى أن حوالي ربع (٣, ٢٤٪) معلمي الجغرافيا المشتركين في هذه الدراسة يستخدمون الصور الشفافة، وأن ثلثهم (٢, ٣٣٪) يستخدمون الأفلام التعليمية في تدريسهم لبعض موضوعات الجغرافيا بالمدارس المتوسطة.

أما عن استخدام أجهزة المسجلات الصوتية، فتشير نتائج الدراسة إلى أن ١, ٥٧٪ من أفراد عينة الدراسة قد أفادوا باستخدامهم أجهزة المسجلات الصوتية بكثرة، وذلك مقابل ٨, ١٦٪ منهم أفادوا باستخدام هذه الأجهزة نادرًا، و٧, ٢١٪ منهم أفادوا بعدم استخدامها على الإطلاق.

وتشير نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة المعلمين الذين يستخدمون أجهزة الفيديو في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. حيث أفاد ٨, ٣٩٪ من معلمي الجغرافيا المشتركين في هذه الدراسة بأنهم يستخدمون بكثرة مثل هذه الأجهزة. ورغم أن ٤, ١٢٪ منهم قد أفادوا بتوافر هذه الأجهزة في المدارس المتوسطة إلا أن كثرة استخدام الفيديو في تدريس الجغرافيا ربما يُعزَى إلى أن المعلمين يحضرون أجهزتهم الخاصة إلى المدارس وبعض الأشرطة المسجلة بمادة الجغرافيا لعرضها على طلابهم.

أما عن استخدام أجهزة السينما في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة، فتشير نتائج الدراسة إلى أن ١, ٧٢٪ من أفراد عينة الدراسة قد أفادوا بأنهم نادرًا ما يستخدمون هذه الأجهزة أو أنهم لا يستخدمونها في تدريس الجغرافيا، وذلك مقابل ٨, ٢٠٪ منهم يستخدمونها بكثرة. وهذا يتفق تمامًا مع ما أشار إليه (٦, ٦٨٪) أفراد الدراسة من عدم توافر هذه الأجهزة بالمدارس المتوسطة.

أما عن استخدام أجهزة العرض فوق الرأس overhead projecters وجهاز عرض الصور الشفافة (الشرائح) slides ، فقد أفادت نسبة ٨, ٢٤٪ و ٠, ٢٧٪ من أفراد عينة الدراسة إلى استخدام هذه الأجهزة في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة على التوالي،

وذلك في مقابل ٦٩٪ و٢, ٦٠٪ من أفراد الدراسة الذين لا يستخدمون هذه الأجهزة إطلاقًا أو أنهم يستخدمونها نادرًا في تدريسهم موضوعات جغرافية. وهذا يشير إلى الاستخدام المحدود لمثل هذه الأجهزة في تدريس الجغرافيا. وربما يعود ذلك إلى عدم توافر هذه الأجهزة من ناحية أو عدم توافر المادة العلمية التي تعرض على هذه الأجهزة من ناحية ثانية.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي يدور حول مدى صلاحية الوسائل التعليمية المتوافرة بالمدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية للاستخدام، قام الباحث بتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا المجال. وجدول رقم ٣ يوضح تلك الاستجابات.

جدول رقم ٣. الوسائل التعليمية ودرجة جودتها في المدرسة المتوسطة.

مسلسل	العبارة	صالحة تمامًا		صالحة إلى حد ما		غير صالحة إطلاقًا		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط	١٧	٧,٥	٧٢	٣١,٩	١٢٩	٥٧,١	٨	٣,٥
٢	الخرائط الكبيرة	٣٧	١٦,٤	٨٥	٣٧,٦	٩٢	٤٠,٧	١٢	٥,٣
٣	الأطالس	٤٥	١٩,٩	٣٨	١٦,٨	١٣٩	٦١,٥	٤	١,٨
٤	الكرة الأرضية	٢٩	١٢,٨	٧٩	٣٥,٠	١٠٩	٤٨,٢	٩	٤,٠
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط	٢٩	١٢,٨	٦٢	٢٧,٤	١٢٨	٥٦,٧	٧	٣,١
٦	أدوات رسم الخرائط	٢١	٩,٣	٦١	٢٧,٠	١٣٨	٦١,١	٦	٢,٦
٧	طبع الصور الجغرافية	٢٠	٨,٨	٣٨	١٦,٨	١٥٧	٦٩,٥	١١	٤,٩
٨	الصور الشفافة (الشرائح)	٥٠	٢٢,١	٧٩	٣٥,٠	٩١	٤٠,٣	٦	٢,٦
٩	الأفلام التعليمية	٢٣	١٠,٢	٨٨	٣٨,٩	١١١	٤٩,١	٤	١,٨
١٠	الفيديو	٤٢	١٨,٦	٤٧	٢٠,٨	١٢٧	٥٦,٢	١٠	٤,٤
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)	٥٧	٢٥,٢	٥٣	٢٣,٤	١٠٥	٤٦,٥	١١	٤,٩
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة	٦١	٢٧,٠	٦٩	٣٠,٥	٨٣	٣٦,٧	١٣	٥,٨
١٣	السينما	٣٨	١٦,٨	٤٧	٢٠,٨	١٣٢	٥٨,٤	٩	٤,٠
١٤	المسجلات الصوتية	٤٢	١٨,٦	٤٨	٢١,٣	١٢٦	٥٥,٧	١٠	٤,٤
١٥	التليفزيون	٥١	٢٢,٦	٤٢	١٨,٦	١٢٦	٥٥,٧	٧	٣,١

ويتضح من الجدول أن ٥٧,١٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن خرائط الحائط المتوافرة في المدارس المتوسطة غير صالحة للاستخدام في تدريس الجغرافيا، كما أن ٤٠,٧٪ منهم أفادوا بعدم صلاحية الخرائط الكبيرة في تدريس الجغرافيا، وذلك مقابل ٧,٥٪ و ١٦,٤٪ على الترتيب قد أفادوا بصلاحية هذه الخرائط تمامًا و ٣١,٩٪ و ٣٧,٦٪ أفادوا بصلاحية هذه الخرائط إلى حد ما.

وتكاد هذه الصورة تنطبق على صلاحية الأطالس ونماذج الكرات الأرضية الموجودة بالمدارس المتوسطة. حيث أشار ١٩,٩٪ من أفراد العينة بصلاحية الأطالس للاستخدام في تدريس الجغرافيا مقابل ٦١,٥٪ منهم أشار بعدم صلاحيتها على الإطلاق. وأفاد ١٢,٨٪ من أفراد عينة الدراسة بصلاحية نماذج الكرة الأرضية للاستخدام في تدريس الجغرافيا في مقابل ٤٨,٢٪ أفادوا بعدم صلاحيتها على الإطلاق.

وتنخفض نسبة من يرون بصلاحية الوسائل التعليمية الخاصة بطبع الصور الجغرافية إلى ٨,٨٪ والخاصة بأدوات رسم الخرائط إلى ٩,٣٪ والخاصة بالأفلام التعليمية إلى ١٠,٢٪ مقابل النسبة التي ترى بعدم صلاحيتها على الإطلاق التي ترتفع لتصل إلى ٦٩,٥٪ و ٦١,١٪ و ٤٩,١٪ على التوالي.

أما عن الأجهزة التي يمكن استخدامها في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة فقد أفادت نسبة تصل إلى ٢٧,٠٪ بصلاحية أجهزة عرض الصور الشفافة، ونسبة ٢٥,٢٪ من أفراد عينة الدراسة أفادت بصلاحية السبورات الضوئية وذلك مقابل ٣٦,٧٪ و ٤٦,٥٪ على الترتيب أفادوا بعدم صلاحية هذه الأجهزة على الإطلاق.

هذا وتشير نتائج الدراسة إلى أن ١٨,٦٪ من أفراد عينة الدراسة قد أفادوا بصلاحية أجهزة الفيديو المتوافرة في المدارس المتوسطة لتدريس الجغرافيا، وكذلك أفاد ١٦,٨٪ منهم بصلاحية أجهزة السينما مقابل ٥٦,٢٪ و ٥٨,٤٪ منهم على الترتيب أفادوا بعدم صلاحية هذه الأجهزة على الإطلاق لتدريس الجغرافيا.

أمـا عن صلاحية أجهـزة التليفـزيون، فقد أشارت نسبة ٢٢,٦٪ من أفراد عينة الدراسة إلى أن هذه الأجهزة صالحة للاستخدام في تدريس الجغرافيا مقابل ٥٥,٧٪ منهم يرون عدم صلاحيتها على الإطلاق.

ورغم توافر المسجلات الصوتية في المدارس المتوسطة كما أشار إلى ذلك ٥٨,٨٪ من عينة الدراسة، إلا أن ١٨,٦٪ منهم يرون أن هذه الأجهزة صالحة تمامًا للاستخدام في تدريس الجغرافيا، على حين يرى ٥٥,٧٪ منهم عدم صلاحية هذه الأجهزة على الإطلاق.

وهذا يتفق مع ملاحظة الباحث أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض، حيث يستعير طلاب التدريب الميداني هذه الأجهزة من الكلية أو أحيانًا يحضرونها بأساليب مختلفة لاستخدامها في تدريس موضوعاتهم الجغرافية.

التوصيـات

بعد استعراض النتائج ومناقشتها، توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تؤدي إلى تحسين الوضع القائم للوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة بالمملكة وهي :

١ ـ توافر الخرائط الحائطية والكبيرة بالمدارس المتوسطة نظرًا لأهميتها في تدريس الجغرافيا.

٢ ـ أن تقوم وزارة المعارف بتزويد الطلاب بالأطالس المدرسية التي تلائم أهداف وموضوعات مناهج الجغرافية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٣ ـ توفير نماذج الكرات الأرضية وأوجه القمر والرياح وغيرها بالمدارس المتوسطة لما لها من أهمية في تدريس مادة الجغرافيا.

٤ ـ ضرورة توفير المواد والأدوات اللازمة لرسم الخرائط لكي يتمكن المعلم والطالب من استغلال فترات النشاط المدرسي بعمل الخرائط وغيرها من وسائل لتسهيل العملية التعليمية.

٥ ـ ضرورة توفير الأجهزة التعليمية والمواد التعليمية اللازمة للعرض حتى يتمكن المعلم وفق استراتيجية محددة من توصيل المعلومات الجغرافية إلى أذهان الطلاب بيسر وسهولة.

كما يوصي الباحث بإجراء الدراسات التالية في هذا المجال:

١ ـ دراسة واقع الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات.

٢ ـ دراسة مقارنة لواقع الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين والبنات بمدينة الرياض.

٣ ـ دراسة أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا في تنمية المفهومات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الملحــق

سعادة الزميل معلم مادة الجغرافيا	حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

أرفق لكم استبانـة لبحث أقـوم بإعداده عن الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. ولقد قسمت الاستبانة إلى ثلاثة أجزاء ووضع لكل جزء منها أربعة اختيارات وهي :

١ ـ درجة توافر الوسائل التعليمية في مدرستك [متوافرة بكثرة ـ متوافرة نادرًا ـ غير متوافرة إطلاقًا ـ لا أدري].

٢ ـ درجة استخدام هذه الوسائل في تدريس الجغرافيا [تستخدم بكثرة، تستخدم نادرًا، لا تستخدم إطلاقًا، لا أدري].

٣ ـ درجة صلاحية هذه الوسائل في تدريس الجغرافيا [صالحة تمامًا، صالحة إلى حد ما، غير صالحة إطلاقًا، لا أدري].

أرجو أن تقرأ كل جزء بعناية وتوضح رأيك بوضع علامة (/) في الحقل المناسب والذي يمثل رأيك بصراحة، مع العلم بأن الإجابة التي ستعطيها في هذه الاستبانة ستعامل بطريقة سرية، ولن تخدم إلاّ أغراض البحث العلمي.

أشكر لسعادتكم كريم اهتمامكم وتعاونكم . . . والسلام، ، ،

أخوكـــم

د. سليمان محمد الجبر

كلية التربية، جامعة الملك سعود

الوسائل التعليمية ودرجة توافرها في المدرسة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

مسلسل	العبارة	متوافرة بكثرة		نادرة		غير متوافرة		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط								
٢	الخرائط الكبيرة								
٣	الأطالس								
٤	الكرة الأرضية								
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط								
٦	أدوات رسم الخرائط								
٧	طبع الصور الجغرافية								
٨	الصور الشفافة (الشرائح)								
٩	الأفلام التعليمية								
١٠	الفيديو								
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)								
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة								
١٣	السينما								
١٤	المسجلات الصوتية								
١٥	التليفزيون								

الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها في المدرسة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .

مسلسل	العبارة	تستخدم بكثرة		تستخدم نادرًا		لا تستخدم إطلاقًا		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط								
٢	الخرائط الكبيرة								
٣	الأطالس								
٤	الكرة الأرضية								
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط								
٦	أدوات رسم الخرائط								
٧	طبع الصور الجغرافية								
٨	الصور الشفافة (الشرائح)								
٩	الأفلام التعليمية								
١٠	الفيديو								
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)								
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة								
١٣	السينما								
١٤	المسجلات الصوتية								
١٥	التليفزيون								

الوسائل التعليمية ودرجة صلاحيتها في المدرسة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

مسلسل	العبارة	صالحة تمامًا		صالحة		غير صالحة		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط								
٢	الخرائط الكبيرة								
٣	الأطالس								
٤	الكرة الأرضية								
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط								
٦	أدوات رسم الخرائط								
٧	طبع الصور الجغرافية								
٨	الصور الشفافة (الشرائح)								
٩	الأفلام التعليمية								
١٠	الفيديو								
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)								
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة								
١٣	السينما								
١٤	المسجلات الصوتية								
١٥	التليفزيون								

المراجـــع

[١] فهد بن فالح عقيل الهباد. «مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التاريخ في المدارس الثانوية المطورة بمدينة الرياض من وجهة نظر المدرسين والموجهين التربويين.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ.

[٢] حسين حمدي الطوبجي. *وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم*. ط٥. الكويت: دار القلم، ١٤٠٢هـ.

[٣] Brown, J.W., R.W. Lewis, and F.F. Harclerood. *Instructional Technology: Media and Methods*. New York: McGraw Hill, 1977.

[٤] Wittich, W.A., and C.F. Schuller. *Instructional Technology: Nature and Use*. 5th ed. New York: Harper and Row, 1973.

[٥] Dale, E. *Audio Methods in Teaching*. 3rd ed. New York: Dryden Press, 1969.

[٦] عبدالكريم الخميس. «الوسائل التعليمية.» *التوثيق التربوي*، ع ٢٩ (١٤٠٨هـ)، ص١٣٥.

[٧] أحمد عبدالمحسن حكيم. «التليفزيون التعليمي، ماهيته وحاجة المملكة العربية السعودية إليه.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٢هـ.

[٨] مصطفى فلاتة. *المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٨هـ.

The Educational Media Used in Teaching Geography in Saudi Arabian Intermediate Schools

Soliman M. Al-Jabr
Associate Professor, Department of Curriculum and Educational Methodology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The objective of this study is to know what are the educational media used in teaching geography, and what is the condition of these media. To know this, the researcher put the following questions:

1. To what extent are the educational media found in the preparatory schools in Saudi Arabia?
2. To what extent are these educational media used in such schools?
3. What is the condition of the educational media found in these schools?

A questionaire was developed by the researcher and distributed to a random sample of 226 geography teachers in some educational provinces in Saudi Arabia.

The researcher came to the following recommendations:

1. Audio-visual media for teaching geography such as wall maps as well as big maps, atlases, materials for drawing maps, and overhead projectors must be provided by the Ministry of Education to preparatory schools.
2. Some further research must be conducted in this respect dealing with mass media in teaching geography in different stages of education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٥-١٤٠ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

حكم التعارض بين أدلة الكتاب والسنة

حسين مطاوع الترتوري

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتناول هذا البحث مسألة من مسائل أصول الفقه هي: حكم التعارض بين أدلة الكتاب والسنة. بينت فيه آراء العلماء في هذه المسألة. وأجبت عن بعض الإشكالات التي تظهر لدارس هذه المسألة. وحررت مذهب العلماء في حكم التعارض، خاصة: الشافعية والحنابلة، فإن النقل عنهم غير دقيق. كما يجد القارىء تصحيح ما وقع فيه بعض الباحثين من أخطاء في حكم التعارض.

موضوع تعارض الأدلة طويل متشعب يكاد يكون من أهم مباحثه حكم التعارض وطرق دفعه وبيان المخلص منه. وهذا البحث دليل على أن التعارض الواقع بين الأدلة ظاهري، وفي هذا تنزيه للشريعة الإسلامية عن وقوع التعارض الحقيقي والتناقض والاضطراب بين آيات القرآن الكريم وما ثبت عنه عليه الصلاة والسلام، وتأكيد لما قرره الله سبحانه في كتابه ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ [١، سورة النساء، آية ٨٢]. وغاية ما يمكن أن يقال إن التعارض قد يقع في ذهن المجتهد للجهل في التاريخ أو لخطأ في الاستدلال [٢، جـ٢، ص١٢؛ ٣، جـ٢، ص٨٨؛ ٤، جـ٣، ص١٣٦؛ ٥، جـ٢، ص١٨٩].

وقد ألف في موضوع تعارض الأدلة عدة رسائل جامعية وأبحاث وكتب تعرضت لموضوع هذا البحث، منها:

- «التعـارض والـترجيح بين الأدلة الشرعية،» رسالة ماجستير أعدها عبداللطيف عبدالله البرزنجي.
- «التعارض والترجيح عند الأصوليين وأثرها في الفقه الإسلامي،» رسالة ماجستير لمحمد الحفناوي.
- بحث في التعارض والترجيح للسيد صالح عوض.
- *دراسات في التعارض والترجيح*، كتاب ألفه السيد صالح عوض.
- *أدلة التشريع المتعارضة ووجوه الترجيح بينها*، كتاب ألفه بدران أبو العينين.

وتأتي أهمية هذا البحث لأنه لا يزال في هذا الموضوع عدة نقاط تحتاج إلى تحقيق وبيان منها:

١ ـ أن عبارات أكثر من بحث في حكم التعارض من الكتب المذكورة تدل صراحة أو بالإشارة إلى أن لجمهور الأصوليين — وهم المالكية والشافعية والحنابلة — منهجًا واحدًا في دفع التعارض وهو الجمع وإلا فالترجيح وإلا فالنسخ. وليس الأمر كما قالوا، بل هم فريقان، فإن عددًا من الشافعية والحنابلة كافة الذين اطلعت على كتبهم يرون تقديم النسخ على الترجيح.

٢ ـ ذكر بعض الباحثين أنه إذا تعذر الجمع والنسخ والترجيح — على خلاف في أيها يقدم — فإن المجتهد يتوقف أو يتخير. وهناك تفصيل أوسع في هذه المسألة كما سيظهر في هذا البحث.

٣ ـ جعـل بعض البـاحثين للمفسرين منهجًا واحدًا في دفع التعارض وهو تقديم الجمع على غيره، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالنسخ، والتحقيق يقتضي عدم جعل المفسرين فريقًا واحدًا لأن بعض المفسرين كالجصاص والرازي — مثلًا — من كبار علماء الأصول ومنهجهم يختلف عما ذكر. فالجصاص حنفي ومذهبه كمذهب الحنفية يقدم النسخ على غيره، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالجمع. والرازي شافعي ومذهبه كمذهب بعض

الشافعية والحنابلة والمحدثين كافة، فإنه يقدم الجمع على غيره، فإن تعذر فالنسخ، فإن تعذر فالترجيح خلافًا لما نسب له بأنه يقدم الترجيح على النسخ.

٤ ـ ويهدف هذا البحث إلى عرض آراء الأئمة الأربعة وغيرهم من العلماء والتعليق عليها وبيان مذهب الغزالي والسبكي وعبدالعزيز البخاري، خلافًا لما نسبه بعض الباحثين لهم، وبيان سبب الوهم الذي وقع فيه هؤلاء الباحثون.

٥ ـ يلاحظ الباحث اختلافًا في المنهج في كتب الحنفية عند بحثهم حكم التعارض وطرق دفعه بين المتقدمين ومن تبعهم من بعض المتأخرين وبين المتأخرين من المحققين في المذهب إجمالاً. فالمتقدمون ومن وافقهم أمثال الدبوسي [٦، ق ق٤١٤-٤١٥]، والبزدوي [٧، جـ٣، ص٧٨]، والسرخسي [٢، جـ٢، ص١٣]، والخبازي [٨، ص ص٢٢٤-٢٢٥]، يرون أن حكم التعارض بين آيتين المصير إلى السنة، وبين سنتين المصير إلى أقوال الصحابة أو القياس على اختلاف بينهم هل تقدم أقوال الصحابة على القياس مطلقًا أم لا. وإلا فالعمل بالأصل. والمتأخرون من الحنفية ممن ألف في أصول الفقه على الجمع بين طريقة الحنفية وطريقة الشافعية، أمثال الكمال بن الهمام [٤، جـ٣، ص١٣٧]، ومحب الله بن عبدالشكور [٥، جـ٢، ص١٨٩]، يرون أن حكم التعارض: النسخ إذا علم المتقدم، وإلا فالترجيح إن أمكن، وإلا فالجمع بقدر الإمكان. وإن لم يمكن الجمع تساقط الدليلان ووجب المصير في الحادثة إلى ما دونهما مرتبة إن وجد وإلا يعمل بالأصل. فهل بين منهج المتقدمين من الحنفية وبين منهج المتأخرين من المحققين منهم اختلاف يجعلنا نحكم أن للحنفية منهجين في دفع التعارض؟

٦ ـ ما ذكره الحنفية المتقدمون ومن تبعهم في حكم التعارض وطرق دفعه أمثال الدبوسي والبزدوي والسرخسي والخبازي يشكل على الباحث من وجهين:

الأول: أنهم يبحثون حكم التعارض في كتبهم ويبحثون المخلص منه في موضع آخر فهل بين الموضوعين فرق؟

الثاني: يعتبر الحنفية النسخ أول طرق دفع التعارض كما صرح بهذا جل علمائهم أمثال السرخسي [٢، جـ٢، ص١٣]، وصدر الشريعة عبيد الله بن مسعود [٩، جـ٣، ص٤١]، والكمال بن الهمام [٤، جـ٣، ص١٣٧]، ومحب الله بن عبدالشكور [٥، جـ٢، ص١٨٩]، والخبازي [٨، ص٢٢٤]، فكيف نوفق بين قولهم وبين ما ذكره السابقون من الحنفية في كتبهم أمثال السرخسي في قوله «وأما بيان المخلص من المعارضات فنقول: يطلب هذا المخلص أولاً من نفس الحجة فإن لم يوجد فمن الحكم فإن لم يوجد فبمعرفة التاريخ نصًا فإن لم يوجد فبدلالة التاريخ» [٢، جـ٢، ص١٨]. والبزدوي الذي ذكر مثل قول السرخسي إلا أن البزدوي عطف الطرق بعضها على بعض بالواو من غير أن يجعل شرط كل مخلص متوقفًا على عدم حصول الذي قبله [٧، جـ٣، ص٨٨]. وممن وافق البزدوي والسرخسي فيما ذهبا إليه علاء الدين السمرقندي [١٠، ص ص٦٨٧-٦٨٩] والخبازي [٨، ص٢٢٧]. فقد جعل السرخسي النسخ آخر الوجوه الخمسة كما ترى.

٧ ـ الحنفية يقدمون النسخ على الجمع والسؤال الذي يطرحه الباحث ويحاول الإجابة عنه هنا هو هل يجوز للمالكية وللشافعية وللحنابلة وللمحدثين أن يخالفوا الحنفية فيقدموا الجمع على النسخ فيثبت عندهم بالنص المنسوخ حكم؟

٨ ـ يذكر الحنفية الترجيح بعد النسخ لدفع التعارض بين الدليلين وأحيانًا لا يذكرون الترجيح في بعض المواطن ويذكرون الجمع بعد النسخ مباشرة وأحيانًا يذكرون الجمع فقط من غير ذكر النسخ ولا الترجيح. فهل هذا يدل على اضطراب في المنهج أم أن له توجيهًا؟

٩ ـ قول الحنفية إذا تعارضت آيتان تتركان ويصار إلى السنة يشكل على الباحث، فإن السنة التي يُلجأ إليها عارضت الآية المخالفة لها في الحكم فبقيت المعارضة قائمة بين الآية والسنة التي وافقتها من جهة وبين الآية الأخرى من جهة أخرى. وما دام التعارض أسقط الآيتين أولاً فمن باب أولى أن يسقط السنة التي دونها لمعارضتها للآية [٥، جـ٢، ص١٩٠].

وفيما يلي تعريف الحكم والتعارض والدليل في اللغة وفي الاصطلاح:

الحكم في اللغة: يطلق على معانٍ كثيرة منها: القضاء، والعلم والفقه [١١، جـ١٢، ص١٤١؛ ١٢، جـ١، ص١٣٩].

التعارض في اللغة: أصله مادة عرض وهي تدل على معانٍ كثيرة منها: المقابلة، والظهور، والمنع، والمماثلة، وحصول الشيء بعد أن لم يكن [١١، جـ٧، ص ص١٦٧، ١٦٨، ١٧٨، ١٨٦؛ ١٣، جـ٥، ص ص٤٢، ٤٨، ٥٣].

الدليل في اللغة: الدال وهو المرشد والكاشف، والدليلة: المحجة البيضاء، ودللت بهذا الطريق عرفته [١١، جـ١١، ص ص٢٤٨-٢٤٩؛ ١٢، جـ١، ص١٨٨].

الحكم في الاصطلاح: للحكم عدة إطلاقات بحسب اصطلاح أهل كل فن: فالحكم عند أهل العرف: إسناد أمر إلى آخر، أي نسبته إليه بالإيجاب والسلب. والحكم عند المناطقة: إدراك أن النسبة واقعة أو ليست بواقعة، ويسمى تصديقًا. والحكم عند الأصوليين: خطاب الله المتعلق بأفعال المكلفين بالاقتضاء أو التخيير. والحكم عند الفقهاء: وصف الفعل سواءً أكان أثرًا للخطاب كالوجوب أو الحرمة أو الندب أو الكراهة أو الإباحة أو لم يكن كالصحة والفساد والعزيمة والرخصة... إلخ [١٤، جـ١، ص١٢].

والمراد بالحكم في هذا البحث — بحسب ما يظهر لي — الإطلاق الأول أو الثاني لأن حكم التعارض معناه إثبات أن التعارض الواقع بين الأدلة ليس حقيقيًا بل يُدفَع هذا التعارض بطرق ذكرها العلماء. وبناءً على الإطلاق الأول، فإننا ننسب إلى الدليلين عدم التعارض حقيقة بالجمع بينهما أو بترجيح أحدهما على الآخر أو بنسخ أحدهما للآخر. وبناءً على الإطلاق الثاني، فإن المجتهد إذا دفع التعارض بين الدليلين بإحدى الطرق المذكورة فإنه يدرك ويتحقق لديه عدم وقوع التعارض الحقيقي بين الأدلة.

التعارض في الاصطلاح: اقتضاء كل من الدليلين عدم مقتضى الآخر [٤، جـ٣، ص١٣٦].

وهـذا هو تعـريف الكـمال بن الهـمام للتعارض وهو أولى من غيره من التعريفات كتعريف النسفي: المقابلة بين الحجتين المتساويتين على سبيل الممانعة [٣، جـ٢، ص٨٨]. وتعريف محب الله بن عبدالشكور: تدافع الحجتين [٥، جـ٢، ص١٨٩]. وتعريف ابن النجار: تقابل دليلين ولو عامين على سبيل الممانعة [١٥، جـ٤، ص٦٠٥]. وذلك لسببين:

الأول: أنـه أكثـر اختصارًا مع إفادته المطلوب بإبراز ركن التعارض ومحله. فركن التعارض تقابل الدليلين على سبيل الممانعة. ومحله الأدلة الشرعية.

الثاني: أنه يصدق على التعارض الواقع بين الأدلة الشرعية وهو التعارض الظاهري لا التعارض الحقيقي، فهو لم يذكر في التعريف اشتراط التساوي بين الدليلين في الثبوت وفي الـدلالة وفي قوة الظهور، ولا اتحاد الزمان واتحاد المحل وإلا لكان التعارض حقيقيًا وأصبح التعريف لا ينطبق على المعرَّف.

الـدليل في الاصطلاح: ما يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى العلم أو الظن [١٦، جـ١، ص١٠٦].

وفرق الأصوليون كما قال الآمدي بين الدليل وبين الأمارة. فقالوا الدليل ما يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى العلم. والأمارة: ما يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى الظن [١٧، جـ١، ص٩].

والمقصود بعنوان هذا البحث: «حكم التعارض بين أدلة الكتاب والسنة» أنه إذا وقع تقابل آيتين، أو آية وحديث ثابت عن النبي ﷺ، أو حديثين ثابتين عن النبي ﷺ، يقتضي أحـدهما حكمًا خلاف الحكم الذي يقتضيه الآخر، فإن المجتهد يدرك أن هذا التعارض ظاهري ولابد أن يُدفَع بإحدى طرق دفع التعارض.

وقد اختلفت مناهج العلماء في طرق دفع التعارض بين الأدلة وانقسموا في هذه المسألة إلى ثلاث فرق لكل فرقة منهج يختلف عن منهج الفرقة الأخرى. وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً: منهج الحنفية في حكم التعارض

يرى الحنفية أن التعارض الواقع بين الأدلة ظاهري ويجب على المجتهد طلب المخلص منه بنفي ركنه أو أحد شروطه لإثبات أن التعارض لم يقع أصلاً. وركن المعارضة عندهم: تقابل الدليلين على السواء لا مزية لأحدهما في حكمين متضادين. وشرطها اتحاد المحل والزمن مع تضاد الحكم [٧، جـ٣، ص٧٧؛ ١٠، ص٦٨٧؛ جـ٢، ص١٢].

ولو أثبت المجتهد أن أحد الدليلين أقوى من الآخر يكون قد نفى ركن المعارضة، وإذا انتفى الركن انتفت الماهية. ولو أثبت المجتهد عدم اتحاد محل الدليلين أو زمانهما أو أن كل واحد أثبت حكمًا خلاف الحكم الآخر، فقد نفى شرط المعارضة، وإذا انتفى شرط المعارضة انتفت المعارضة نفسها لأن الشرط يلزم من عدمه العدم. وهذا أول ما يجب أن يفكر فيه المجتهد عند الحنفية وهو دفع التعارض بين الدليلين على سبيل منع تحققه بنفي ركنه أو أحد شروطه.

والمخلص من التعارض عند الحنفية من خمسة أوجه [٦، ق ق٤٢٠-٤٢٢؛ ٧، جـ٣، ص٨٨؛ ٢، جـ٢، ص١٨؛ ١٠، ص ص٦٨٧-٦٨٩؛ ٨، ص٢٢٧].

الأول: من قبل الحجة: بأن يثبت المجتهد عدم تساوي الدليلين، وإذا لم يتساوَ الدليلان، فالتعارض منتف بترجيح الدليل الأقوى. فيرجح المجتهد اللفظ الأقوى دلالة على الأضعف منه دلالة. واللفظ يدل على الحكم عند الحنفية بأربعة طرق: أقواها عبارة النص فإشارة النص فدلالة النص فاقتضاء النص. ويرجح المجتهد اللفظ الأقوى ظهورًا على ما هو دونه. ويقسِّم اللفظ عند الحنفية بحسب قوة الظهور إلى محكم ومفسر ونص وظاهر، وكل واحد من هذه الألفاظ الأربعة أقوى من الذي يليه فيترجح عليه. وكذا يرجح الحنفية الواضح على غير الواضح (المبهم). ومن حيث قوة الثبوت يرجح الحنفية القرآن والخبر المتواتر على خبر الآحاد.

ومن الأمثلة التي ساقهـا الحنفية على دفع التعارض لعدم تساوي الدليلين: عدم بطلان صلاة من لم يقرأ بفاتحة الكتاب. قال تعالى ﴿ فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ ﴾ [١، سورة المزمل، آية ٢٠]. وقد عارض الآية عندهم حديث النبي ﷺ «لا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب» [١٨، جـ١، ص١٨٤؛ ١٩، جـ١، ص٢٩٥]، وهو خبر آحاد صحيح فقالوا هنا انتفت المعارضة بنفي ركنها وهو عدم تساوي الدليلين فالآية قطعية الثبوت، والحديث ظني الثبوت. ووجه المعارضة أن الآية تجيز للمصلي أن يقرأ فاتحة الكتاب أو غيرها مما تيسر من القرآن، والحديث لا يجيز قراءة غير الفاتحة فتثبت المعارضة عند من صلى ولم يقرأ الفاتحة [٧، جـ٢، ص٨٧؛ ٢٠، جـ٢، ص٢٧٦]. وتفصيل هذه المسألة مبسوط في كتب الفقه. فإن الحنفية يرون عدم بطلان صلاة من لم يقرأ بفاتحة الكتاب ويرون أن قراءة الفاتحة واجب من واجبات الصلاة تكره الصلاة إذا تركها المصلي [٢١، جـ١، ص ص٤٣٣-٤٣٤]. وقـالوا: لابد من تقدير محذوف في كلام النبي ﷺ ونحن نقدر أقل ما يصدق به الكلام فقدروا كلمة (كاملة) فكان تقدير الحديث عندهم (لا صلاة كاملة). وأما الجمهور من المالكية [٢٢، جـ١، ص١٤٩]، والشافعية [٢٣، جـ١، ص١٥٦]، والحنابلة [٢٤، جـ١، ص٣٣٦]، فقالوا: قراءة الفاتحة ركن من أركان الصلاة تبطل الصلاة إذا لم يقرأها المصلي في كل ركعة وقالوا: الحديث واضح الدلالة جاء بنفي الحقيقة الشرعية للصلاة، ونفي الحقيقة الشرعية ممكن، فيكون الحدبث قد أفاد نفي حصول الصلاة من المصلي إذا لم يقرأ بفاتحة الكتاب.

وعـلى فرض تعـذر حمل لفظ الصلاة على الحقيقة الشرعية فإننا نحمله على أقرب المجازات له، وهي نفي الفائدة والجدوى، وإذا انتفت الفائدة والجدوى بطلت الصلاة [١٧، جـ٣، ص ص١٦-١٨].

الثاني: من قِبَلِ الحكم: بأن يكون الحكم الذي أثبته أحد الدليلين غير الحكم الذي أثبته الدليل الآخر. فيكون المجتهد قد دفع التعارض بين الدليلين لفقد شرط من شروطه وهو: أن يكون الحكم الذي يثبته أحد الدليلين عين الحكم الذي ينفيه الدليل الآخر. وبذلك يكون المجتهد قد جمع بين الدليلين من قبل الحكم. ومن أمثلة ذلك عند الحنفية:

عدم وجوب الكفارة في اليمين الغموس. قال تعالى ﴿ لَّا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ ۗ وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٢٥] دلت الآية على أن الله سبحانه يؤاخذ المكلف على كل يمين من كسب قلبه — أي مقصودة — ويدخل في ذلك اليمين المعقودة واليمين غير المعقودة كاليمين الغموس، وهي اليمين الكاذبة قصدًا في الماضي أو الحال.

وقال تعالى ﴿ لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ الْأَيْمَانَ ﴾ [١، سورة المائدة، آية ٨٩] دلت هذه الآية على أن الله سبحانه وتعالى يؤاخذ المكلف على اليمين المنعقدة. فتكون اليمين الغموس غير مؤاخذ عليها لأنها يمين غير منعقدة وهي لغو، فإن الحالف يقصد باليمين المنعقدة تحقيق البر أو الصدق ولا يتحقق هذا في اليمين الغموس.

ووجه المعارضة بين الآيتين كما هو ظاهر في حكم اليمين الغموس هو أن الآية الأولى توجب المؤاخذة على من حلف يمينًا غموسًا والآية الثانية لا توجب ذلك. وقد دفع الحنفية التعارض الظاهري بين الآيتين ببيان اختلاف الحكم فقالوا: المؤاخذة المذكورة في الآية الأولى مطلقة والمطلق ينصرف إلى الكامل فيكون المراد منها المؤاخذة بالعقوبة الأخروية لأنها المؤاخذة الكاملة، فإن الآخرة خلقت للجزاء تحقيقًا للعدل بين العباد، أما الدنيا فدار ابتلاء يؤاخذ المطيع فيها بمحنه تطهيرًا لذنوبه ويعطى العاصي فيها استدراجًا، فدل هذا على أن سياق الآية يقتضي أن تكون المؤاخذة أخروية. وقالوا: المؤاخذة المذكورة في الآية الثانية التي تنفي المؤاخذة عن اليمين الغموس مقيدة بدار الابتلاء لأنها ذكرت أن نفي المؤاخذة بالكفارة وهذا لا يكون إلا في الدنيا. ويكون الحكم الذي ثبت بالآية الأولى يوجب المؤاخذة الأخروية على حالف اليمين الغموس والحكم الذي أثبتته الآية الثانية يوجب الكفارة على من حلف يمينًا منعقدة فلم يتحد محل النفي والإثبات في الحكمين، فأمكن الجمع بينهما وبطلت المعارضة كما بينت [٦، ق ق ٤٢٠-٤٢١؛ جـ٣، ص٩٠].

وقد ذكر عبدالعلي الأنصاري اعتراضًا يمكن أن يوجَّه للحنفية في هذه المسألة وهو أن سورة المائدة متأخرة نزولاً عن سورة البقرة، ولما كان بين الآيتين تعارض في حكم المؤاخذة

باليمين الغموس وجب دفع هذا التعارض بالنسخ بجعل آية المائدة ناسخة لآية البقرة لأن النسخ مقدم على الجمع عند الحنفية.

وأجاب الأنصاري عن الاعتراض بأن سياق آية البقرة يقتضي أن تكون المؤاخذة أخروية وحينئذ لا تعارض بين الآيتين حتى نلجأ إلى دفعه بالنسخ. والتعارض الذي حصل هنا إنما هو بحسب النظرة الأولى، والحنفية يقدمون النسخ على الجمع وعلى غيره من طرق دفع التعارض إذا لم توجد قرينة على تعيين المراد، وقد وجدت هنا القرينة فلا حاجة للقول بالنسخ [٥، جـ٢، ص١٩٩].

وقد اختلف الفقهاء في حكم اليمين الغموس فعند الحنفية [٢١، جـ٤، ص١٦٠٠]، والمالكية [٢٢، جـ١، ص٦٢٦]، والحنابلة [٢٤، جـ٦، ص٢٣٥]، أنه يأثم صاحبها ويجب عليه التوبة والاستغفار ولا كفارة عليه. وخالف الشافعية في ذلك وقالوا تجب الكفارة على حالف اليمين الغموس [٢٣، جـ٤، ص٣٢٥] ولهم أدلة مبسوطة في كتبهم.

الثالث: من قِبَلِ الحال: بأن يكون أحد الدليلين يخص حالة غير الحالة التي يثبتها الدليل الآخر ويكون المجتهد قد جمع بين الدليلين من قبل الحالة. ومن أمثلة ذلك عند الحنفية: هل يحل للزوج قربان زوجته إذا انقطع دم حيضها قبل أن تغتسل؟ قال الحنفية تعارض في هذه المسألة مقتضى قوله تعالى ﴿ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٢٢] بالتشديد مع مقتضى الآية نفسها بالتخفيف. فقد قرأها نافع وأبو عمرو وابن كثير وابن عامر وعاصم في رواية حفص عنه بسكون الطاء وضم الهاء أي بالتخفيف. وقرأها حمزة والكسائي وعاصم في رواية أبي بكر والمفضل بتشديد الطاء والهاء وفتحهما [٢٥، جـ٣، ص٨٨]. وقراءة التخفيف تقتضي حل قربان الزوجة بانقطاع الدم سواء انقطع لأكثر مدة الحيض أو لأقل من ذلك، لأن الطهر هو انقطاع دم الحيض. وقراءة التشديد تقتضي ألا يحل قربان الزوجة قبل الاغتسال سواء انقطع حيضها لأكثر مدته أو دون ذلك. وقد دفع الحنفية التعارض بين القراءتين بحمل كل واحدة على حالة فحملوا القراءة بالتخفيف على

انقطاع الحيض عند أكثر مدته فعندها يجوز للرجل قربان زوجته وإن لم تغتسل لأننا تأكدنا من انقطاع الحيض بيقين. وحملوا القراءة بالتشديد في حالة انقطاع الحيض دون أقصى مدته فقالوا: لا يحل للرجل قربان زوجته إلا إذا اغتسلت لأن انقطاع الحيض في هذه الحالة لا يثبت بيقين لاحتمال أن يعاودها فلابد من تأكيد انقطاع الحيض بالاغتسال في هذه الحالة [٧، جـ٣، ص ص٩١-٩٣؛ ٢، جـ٢، ص ص١٩-٢٠؛ ٦، ق٤٢١].

وقد يعترض على الحنفية في هذه المسألة فيقال ينبغي ألا يقع التعارض بين القراءتين، لأن التعارض إنما يقع عندهم للجهل بالناسخ ولا يتصور نسخ إحدى القراءتين بالأخرى، لأن شرط النسخ عندهم أن يتراخى الدليل الثاني عن الأول زمانًا يتمكن فيه المكلف من العمل بالدليل المنسوخ أو الاعتقاد على الأقل.

وأجاب الحنفية على هذا الاعتراض بقولهم لا نسلم بنزول القراءتين في وقت واحد بل الإذن بالقراءة الثانية ثبت بسؤال النبي ﷺ بعد ما نزلت القراءة الأولى بزمن فيتحقق شرط النسخ [٧، جـ٣، ص٧٩].

وقد خالف الحنفية في هذه المسألة جمهورالعلماء من المالكية[٢٢، جـ١، ص١٠٢]، والشافعية [٢٣، جـ١، ص١١٠]، والحنابلة [٢٤، جـ١، ص١٩٩]، فإنهم لم يجيزوا للرجل قربان زوجته الحائض قبل الاغتسال وإن حاضت أكثر مدة الحيض لأن الله سبحانه يقول ﴿ فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٢٢] فالآية شرطت لحل الوطء شرطين:

الأول: انقطاع الدم الثابت بقوله تعالى ﴿ حَتَّى يَطْهُرْنَ ﴾ أي ينقطع دمهن.

الثاني: الغسل الثابت بقوله تعالى ﴿ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ ﴾ أي اغتسلن بالماء (٢٤، جـ١، ص١٩٩).

الرابع: من قِبَل الزمان صراحة، بأن يثبت للمجتهد تأخر أحد الدليلين على الآخر فيجعل المتأخر ناسخًا للمتقدم ويندفع التعارض. ومن أمثلة ذلك عند الحنفية: عدة

الحامل المتوفى عنها زوجها. فقد حصل تعارض ظاهري في حكم هذه المسألة فإن قوله تعالى ﴿ وَالَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَاجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٣٤] يوجب على كل من يتوفى عنها زوجها الاعتداد بأربعة أشهر وعشرًا سواء أكانت حاملًا أو حائلًا. وقوله تعالى ﴿ وَأُوْلَاتُ الْأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَن يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ ﴾ [١، سورة الطلاق، آية ٤] يوجب على الحامل المتوفى عنها زوجها أن تعتد إلى أن تضع حملها سواء كانت المدة أكثر من أربعة أشهر وعشرا أو أقل. فتعارضت الآيتان في حكم الحامل التي يتوفى عنها زوجها فدفع الحنفية هذا التعارض بقولهم إن الآية الثانية نسخت الآية الأولى لقول ابن مسعود «ومن شاء باهلته أن سورة النساء القصرى ﴿وأولاتِ الأحمال أجلهن. . .﴾ نزلت بعد سورة النساء الطولى ﴿يتربصن بأنفسهن. . .﴾» [٧، جـ٣، ص٩٤؛ ٢، جـ٢، ص٢٠؛ ٢١، جـ٤، ص٢٠٠٨].

وقد وافق المالكية [٢٢، جـ٢، ص٣٨٠]، والشافعية [٢٣، جـ٣، ص٣٨٨]، والحنابلة [٢٤، جـ٥، ص٤١٣] الحنفية فقالوا: الحامل المتوفى عنها زوجها تنتهي عدتها بوضع حملها لما ثبت عن ابن مسعود ولحديث سبيعة الأسلمية «. . . فأفتاني رسول الله ﷺ بأني قد حللت حين وضعت حملي وأمرني بالتزوج إن بدا لي» [١٩، جـ٢، ص١١٢٣]. وحديث سبيعة متأخر عن آية عدة الوفاة في سورة البقرة لأن ذلك كان بعد حجة الوداع كما ثبت في صحيح مسلم وغيره [١٩، جـ٢، ص١١٢٣؛ ٢٥، جـ٣، ص ص١٧٤-١٧٥؛ ٢١، جـ٤، ص٢٠١١]. وقد روي عن علي وابن عباس رضي الله عنهما. أن الحامل تعتد بأبعد الأجلين جمعًا بين الآيتين وعملاً بمقتضاها [٢٥، جـ٣، ص١٧٤؛ ٢، جـ٢، ص٢٠].

الخامس: من قِبَلِ الزمان دلالة: والفرق بين هذه الحالة والتي سبقتها أن المجتهد لا يتحقق من أن أحد الدليلين ناسخ للآخر كما في الحالة السابقة، وإنما يترجح لديه نسخ أحد الدليلين للآخر كأن يتعارض دليلان، أحدهما حاظر والآخر مبيح، فإن الحنفية يرجّحون الدليل الحاظر على الدليل المبيح حتى لا يتكرر النسخ. لأن النسخ خلاف الأصل، وكل حكم ثبت بالدليل وجب اتباعه لقوله تعالى ﴿ اتَّبِعُوا مَا أُنزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُمْ ﴾ [١، سورة

الأعـراف، آية ٣] وقـوله تعالى ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا لِيُطَاعَ بِإِذۡنِ ٱللَّهِۚ﴾ [١، سورة النساء، آية ٦٤]. فكل من ادعى نسخ آية أو حديث ثابت عن النبي ﷺ بغير دليل صحيح فقد أسقط وجوب اتباع الله سبحانه وطاعة رسوله عليه الصلاة والسلام [٢٦، جـ١، ص ٤٨٤؛ ٢٧، جـ٣، ص٦٤]. ومن هنا فإن الأصوليين من الحنفية وغيرهم بينوا أن معرفة الناسخ والمنسوخ لا يكون إلا بدليل صحيح مستند إلى النقل، وأن الاجتهاد لا يصح أن يكون طريقًا لمعرفة التاريخ، وبالتالي لا يصح الحكم بأن المتأخر ناسخ للمتقدم وقد صرح بذلك جل علماء الأصول كالجصاص من الحنفية [٢٠، جـ٢، ص ص ٢٧١، ٢٨٧]، والباجي من المالكية [٢٨، ص ص ٣٦٠-٣٦٣]، والغزالي من الشافعية [٢٩، جـ١، ص ص١٢٨-١٢٩]، وأبي يعلى من الحنابلة [٣٠، جـ٣، ص ص٨٢٩-٨٣٥]، وابن حزم الظاهري [٢٦، جـ١، ص٤٨٨]، وغيرهم كثير.

ومن الأمثلة التي دفع بها الحنفية التعارض بين الأدلة باختلاف الزمان دلالة: حكم أكـل لحم الضب. فقـد حصـل تعـارض ظاهري بين الأحاديث في هذه المسألة، روى البخاري أن النبي ﷺ قال «الضب لست آكله ولا أحرمه» [١٨، جـ٦، ص٢٣١]. وروى أيضًا حديثًا عن خالد بن الوليد أنه دخل مع رسول الله ﷺ بيت ميمونة فأتي بضب محنوذ فأهوى إليه رسول الله ﷺ بيده فقال بعض النسوة أخبروا رسول الله ﷺ بما يريد أن يأكل فقالوا هو ضب يا رسول الله فرفع يده فقلت: أحرام هو يا رسول الله؟ فقال «لا ولكن لم يكن بأرض قومي فأجـدني أعـافه». قال خالد: فاجتررته فأكلته ورسول الله ﷺ ينظر. [١٨، جـ٦، ص٢٣١]. هذان الحـديثان اللذان رواهما البخاري ورواهما مسلم أيضًا [١٩، جـ٣، ص ص١٥٤١-١٥٤٦] يدلان على إبـاحة لحم الضب. وقد عارضهما في الظاهر ما رواه أبو داود من طريق إسماعيل بن عياش عن ضمضـم بن زرعة... أن رسول الله ﷺ نهى عن أكل لحم الضب [٣١، جـ٣، ص٤٨٣].

قال الحنفية تعارض في حكم أكل لحم الضب دليل حاظر مع دليل مبيح، فيرجح الدليل الحاظر على الدليل المبيح حتى لا يتكرر النسخ لأن النسخ خلاف الأصل كما بينت. وبيان ذلك أن الدليل المبيح يبقي المسألة على أصلها وهو الإباحة ثم جاء الدليل الحاظر

بعده فنسخ الحكم، فحصل التغيير مرة واحدة. أما على القول بأن الدليل المبيح هو المتأخر، فإن التغيير يحصل مرتين لأن الدليل الحاظر يرفع الإباحة الأصلية ثم يأتي الدليل المبيح فينسخ الحظر فيكون قد حصل التغيير مرتين، سواءً أكان التغيير الأول نسخًا أم نقلاً عن البراءة الأصلية. وأيد الحنفية مذهبهم بترجيح الدليل الحاظر على الدليل المبيح وجعله ناسخًا له بما يأتي [٢، جـ٢، ص ص٢٠-٢١؛ ٧، جـ٣، ص٩٤]:

١ - ثبت بالاتفاق نسخ حكم الإباحة بالحظر وأما نسخ حكم الحظر بالإباحة فمحتمل ولا يثبت النسخ بالاحتمال.

٢ - النص الموجب للحظر فيه زيادة حكم وهو نيل الثواب بالانتهاء عنه واستحقاق العقاب بالإقدام عليه، فكان العمل به أولى من النص المبيح لما فيه من الاحتياط.

٣ - ما رواه البخاري تعليقًا عن حسان بن أبي سنان ما رأيت شيئًا أهون من الورع، دع ما يريبك إلى ما لا يريبك [١٨، جـ٣، ص٤].

٤ - قول النبي ﷺ «ما اجتمع الحلال والحرام إلا غلب الحرام الحلال» [٣٢، جـ٢، ص٢٣٦].

٥ - ما روي عن عمر رضي الله عنه قال في الجمع بين الأختين المملوكتين: أحلتهما آية وحرمتهما آية والتحريم أولى. كذا ذكر عبدالعزيز البخاري [٧، جـ٣، ص٩٤] وقد ذكر السيوطي في *الدر المنثور* قريبًا من هذا القول لعثمان وعلي رضي الله عنهما [٣٣، جـ٢، ص١٣٦].

وقد خالف جمهور الفقهاء الحنفية فيما ذهبوا إليه فقال المالكية [٢٢، جـ١، ص٥٩٤]، والشافعية [٢٣، جـ٤، ص٢٩٩]، والحنابلة [٢٤، جـ٦، ص١٩٢] يجوز أكل لحم الضب للأحاديث الصحيحة الكثيرة التي تثبت أنه أُكل على مائدته ﷺ وأنه قال: لست آكله ولا أحرمه. فلا تعارض هذه الأحاديث الحديث الذي ساقه الحنفية فقد تكلم في إسناده العلماء. قال الزيلعي: «قلت: غريب، وأخرج أبو داود في الأطعمة عن إسماعيل بن عياش عن ضمضم بن زرعة عن شريح بن عبيد عن أبي راشد الحبراني عن عبدالرحمن بن شبل أن رسول الله ﷺ نهى عن أكل لحم الضب، انتهى. وضمضم بن زرعة شامي، ورواية ابن عياش عن الشاميين صحيحة. قال المنذري في مختصره:

وإسماعيل بن عياش وضمضم فيهما مقال. وقال الخطابي: ليس إسناده بذاك. وقال البيهقي: لم يثبت إسناده إنما تفرد به إسماعيل بن عياش وليس بحجة» [٣٤، جـ٤، ص١٩٥]. فلو كان الحديثان بالدرجة نفسها لكان لقول الحنفية وجه. ثم إن الأدلة التي ساقها الحنفية لا تخلو من مناقشة واعتراض أضرب عنهما صفحًا خشية الإطالة مع التنبيه على أن حديث «ما اجتمع الحلال والحرام» قيل إنه ضعيف وقيل لا أصل له [٣٢، جـ٢، ص٢٣٦].

ومما تجدر ملاحظته أن هذه الوجوه الخمسة التي ذكرها الحنفية للتخلص من التعارض لا تخرج عن الجمع بين الأدلة أو ترجيح أحدها على الآخر أو نسخ أحدها للآخر.

ففي الوجه الأول دفع الحنفية التعارض في المثال المذكور بترجيح قوله تعالى ﴿ فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنَ ٱلۡقُرۡءَانِۚ ﴾ وهو قطعي الثبوت على قوله عليه السلام «لا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب» وهو ظني الثبوت. ودفعوا التعارض في المثال المذكور في الوجه الثاني بالجمع بين آية البقرة وآية المائدة من قبل الحكم. ودفعوا التعارض في المثال المذكور في الوجه الثالث بالجمع بين قراءة التشديد وقراءة التخفيف فحملوا كل واحدة على حالة. ودفعوا التعارض في المثال المذكور في الوجه الرابع بالنسخ فقالوا: إن آية سورة الطلاق متأخرة عن آية سورة البقرة فتكون ناسخة لها. ودفعوا التعارض في المثال المذكور في الوجه الخامس بترجيح الدليل الحاظر على الدليل المبيح وجعله ناسخًا له دلالة.

وإذا لم يستطع المجتهد دفع التعارض والتخلص منه بفقد ركنه أو أحد شروطه (أي إذا لم يستطع المجتهد دفع التعارض بالنسخ أو الترجيح أو الجمع) فقد تحقق التعارض في ذهنه لا في واقع الأمر نفسه وعندها فحكم التعارض عند الحنفية: إذا كان بين آيتين المصير إلى السنة. وإذا كان بين سنتين فالمصير إلى أقوال الصحابة أو القياس، ولهم تفصيل في هذه المسألة، وعند العجز يجب تقرير الأصول.

وقبل أن أنهي بيان منهج الحنفية في حكم التعارض لابد من بيان النقاط التالية:

الأولى: إذا تعارض حديثان عند الحنفية وحكموا بسقوطهما واللجوء إلى ما دونهما لعدم إمكانية نسخ أحدهما بالآخر أو ترجيح أحدهما على الآخر أو الجمع بينهما، فهل يلجأ المجتهد إلى أقوال الصحابة أم إلى القياس؟

والجواب أن المجتهد يلجأ إلى قول الصحابي باتفاق عند الحنفية إذا كان قوله مما لا يدرك بالرأي [٤، جـ٣، ص١٣٧] وكذا إذا كان قوله مما يدرك بالرأي في الراجح عندهم. وهذا ما صرح به الدبوسي [٦، ق٤١٤] ورجحه الكمال بن الهمام [٤، جـ٣، ص١٧٣]. وهذا أليق بمذهب الحنفية فيما أرى لأن قول الصحابي عندهم راجع إلى السنة [٤، جـ٣، ص ص٢، ١٣٢-١٣٣].

ولا يتعارض هذا مع ما ذهب إليه البزدوي والسرخسي فإنهما لم يشترطا العمل بالقياس أولاً. فقد ذكر البزدوي أقوال الصحابة معطوفة على القياس بالواو وذكر السرخسي القياس معطوفًا على أقوال الصحابة بأو. والواو و أو لا تفيدان الترتيب. وقال البزدوي والسرخسي بعد ذلك بأننا نعمل بالقياس أو أقوال الصحابة على ما عرف في ترتيب الحجج. ومعلوم عند الحنفية في ترتيب الحجج تقديم قول الصحابي على القياس لأن قول الصحابي ملحق بالسنة عندهم كما ذكرت. ولا يقدم القياس على قول الصحابي إلا في حالة واحدة وهي إذا كانت علته قطعية لأن القياس في هذه الحالة قطعي، وهو مقدم على خبر الآحاد الظني [٤، جـ٣، ص١١٦].

الثانية: هل هناك فرق بين حكم التعارض وبين المخلص منه؟ والجواب أن بينهما فرقًا عند من يذكرون العبارتين. فالمخلص من التعارض يكون على تقدير عدم تحققه بنفي ركنه أو أحد شروطه. وإذا لم يستطع المجتهد دفع التعارض والتخلص منه بوجه من الوجوه الخمسة المذكورة فقد تحقق التعارض في ذهنه وعندها فحكمه بين آيتين المصير إلى السنة... إلخ [٦، ق ق٤١٤-٤١٥؛ ٧، جـ٣، ص٨٩].

الثالثة : ذهب الكمال بن الهمام وأمير بادشاه [٤ ، جـ٣ ، ص١٣٧]، وابن أمير الحاج [٣٥، جـ٣، ص٣]، ومحب الله بن عبدالشكور وعبدالعلي الأنصاري [٥، جـ٢ ، ص١٨٩] إلى أن حكم التعارض: النسخ إن علم المتقدم وإلا فالترجيح إن أمكن وإلا فالجمع بقدر الإمكان، وإن لم يمكن تساقطا فالمصير في الحادثة إلى ما دونهما مرتبة إن وجد وإلا فالعمل بالأصل. وذهب الدبوسي [٦، ق ق٤١٤-٤١٥]، والبزدوي وعبدالعزيز البخاري [٧، جـ٣، ص٧٨]، والسرخسي [٢ ، جـ٢ ، ص١٣]، والخبازي [٨، ص ص٢٢٤-٢٢٥]، والنسفي [٣، جـ٢ ، ص ص٨٧-٨٨]، إلى أن حكم التعارض بين آيتين تركهما والمصير إلى السنة. وبين سنتين تركهما والمصير إلى أقوال الصحابة أو القياس على تفصيل في هذه المسألة. والسؤال هل بين منهج الدبوسي ومن وافقه وبين منهج الكمال بن الهمام ومن وافقه اختلاف بحيث نعتبر أن للحنفية منهجين في حكم التعارض؟

والجواب فيما يظهر لي بعد دراسة ما قاله الفريقان والتأمل فيه أن منهج الحنفية واحد في حكم التعارض. فالمخلص من التعارض الذي ذكره الدبوسي ومن تبعه لا يتعدي النسخ أو الترجيح أو الجمع كما تبين هذا من دراسة الأمثلة. فإذا لم يستطع المجتهد التخلص من التعارض بفقد ركنه أو أحد شروطه أي بالنسخ أو الترجيح أو الجمع، فقد تحقق التعارض في ذهنه. وعندها فحكمه عند الدبوسي ومن تبعه: سقوط الدليلين واللجوء إلى ما دونهما، وإلا فتقرير الأصول. وهذا عين ما ذكره الكمال بن الهمام، ومن تبعه تحت عنوان حكم التعارض. فقد جمع الكمال بن الهمام ومن تبعه تحت عنوان حكم التعارض ما ذكره الدبوسي ومن تبعه تحت عنوان المخلص من التعارض وعنوان حكم التعارض وبذلك يتبين أنه لا فرق بين المنهجين في الحقيقة.

الرابعة : يرى الحنفية أن أول طرق دفع التعارض النسخ . وأنه إذا علم التاريخ اندفع التعارض وهذا ما صرح به الدبوسي [٦ ، ق٤١٤]، والبزدوي [٧، جـ٣، ص٧٦]، والسرخسي [٢ ، جـ٢ ، ص١٢]، والكمال بن الهمام [٤ ، جـ٣، ص١٣٧]، ومحب الله بن عبدالشكور [٥ ، جـ٢ ، ص١٨٩]، وغيرهم. فهل يوجد فرق بين هذا القول وبين قول الدبوسي والبزدوي وغيرهما: إن المخلص من المعارضة يكون من خمسة أوجه: من قبل

الحجة ومن قبل الحكم ومن قبل الحال ومن قبل الزمان صريحًا ومن قبل الزمان دلالة؟ وكيف نوفق بين عدهم النسخ أول طرق دفع التعارض وبين ذكرهم له بعد دفع التعارض من قبل الحجة والحكم والحال بل وجعل كل وجه من هذه الوجوه متوقفًا على انعدام سابقه كما فعل الدبوسي [٦، ق ق ٤٢٠ ـ ٤٢٢]، والسرخسي [٢، جـ٢، ص١٨]. فقد قال السرخسي: «وأما بيان المخلص من المعارضات فنقول: يطلب هذا المخلص أولاً من قبل الحجة، فإن لم يوجد فمن الحكم، فإن لم يوجد فباعتبار الحال، فإن لم يوجد فبمعرفة التاريخ نصًا، فإن لم يوجد فبدلالة التاريخ»؟

والذي يظهر لي عدم تعارض الأقوال في ذلك ويمكن أن يجاب عن هذا الإشكال الذي لم أر أحدًا نبه إليه، من وجهين:

الوجه الأول: أن الدبوسي والبزدوي والسرخسي ومن وافقهم يرون تقديم النسخ على الترجيح وعلى الجمع ولا يتعارض هذا مع قولهم بأن التعارض يدفع من قبل الزمان صراحة، أو دلالـة، بعد قولهم: بأن التعارض يدفع من قبل الحجة، ومن قبل الحكم، ومن قبل الحال، لأن المقام هنا في بيان المخلص من التعارض. فذكروا أولاً المخلص بفقد الركن. ويكون المخلص من التعارض بفقد الركن بالنسخ وإلا فالترجيح وإلا فالجمع. والفرض عندهم هنا الجهل بالنسخ بدليل قول الدبوسي «إلا أنا جهلنا الآخِر فيثبت التعارض» [٦، ق٤١٤]، وقول البزدوي «الأصل في وقوع المعارضة الجهل بالناسخ والمنسوخ» [٧، جـ٣، ص٧٨]، وقول السرخسي «وإنما يقع التعارض لجهلنا بالتاريخ . . . فعرفنا أن الواجب في الأصـل طلب التـاريخ» [٢، جـ٢، ص١٢]. ولـما تعذر القول بالنسخ قالوا بالترجيح فرجحوا المتواتر على خبر الآحاد لأن الترجيح يأتي بعد النسخ عندهم. وكذا يقال في قولهم: يكـون المخلص من جهة الحكم، فإن هذا على فرض الجهل بالمتأخر فيلجأ المجتهد إلى الترجيح. ولا يصح الترجيح في المثال المذكور لأن الترجيح عند الحنفية لا يصح إلا بوصف هو تابع ولا يكون عندهم بما يصلح بنفسه لقيام الحجة [٢، جـ٢، ص ص٢٤٩ـ٢٥١؛ ٤، جـ٣، ص ص١٥١ـ١٥٢؛ ٥، جـ٢، ص١٩٠؛ ٩، جـ٣، ص ص٣٨ـ٣٩]. ولا مجال لترجيح إحدى الآيتين، أعني آية البقرة وآية المائدة، الواردتان في حكم اليمين، على

الأخرى بوصف هو تابع كأن تكون إحدى الآيتين محكمة والأخرى ظاهرة أو إحداهما تدل على الحكم بعبارتها والأخرى بإشارتها، فينتقل المجتهد إلى الجمع بين الدليلين فيجمع بينهما من قبل الحكم بحمل إحدى الآيتين على حكم الدنيا والأخرى على حكم الآخرة كما سبق بيانه عند شرح المثال.

وما يقال في تخلصهم من التعارض على سبيل العدم من جهة الحكم يقال في تخلصهم منه بالجمع من جهة الحال. فالفرض الجهل بالقراءة المتأخرة، فيلجأ المجتهد إلى الترجيح ولا مرجح لإحدى القراءتين على الأخرى، فيلجأ المجتهد إلى الجمع بين القراءتين بحمل قراءة التشديد التي تقتضي جواز قربان الزوجة بانقطاع الدم والغسل على من حاضت أقل من أعلى مدة الحيض وحمل قراءة التخفيف التي تقتضي جواز قربان الزوجة إذا انقطع دمها وإن لم تغتسل على من حاضت أقصى مدة الحيض.

الوجه الثاني: أن الحنفية يقدمون النسخ على الترجيح وعلى الجمع إذا كانت الاحتمالات الثلاثة متساوية؛ أما إذا وجد دليل أو وجدت قرينة ترجح أحد الاحتمالات، فإنه يصار إليه فالجمع مثلاً يقدم على النسخ وعلى الترجيح عند الحنفية إذا وجدت قرينة ترجحه على غيره. وقد ذكر هذا عبدالعلي الأنصاري عند حديثه عن تعارض آية سورة البقرة مع آية سورة المائدة في حكم اليمين الغموس فقال «وقد يقال فيها قال مشايخنا نظر، هو أن سورة المائدة متأخرة نزولاً على سورة البقرة فلو كان بينهما تعارض وجب انتساخ الأولى بالثانية ولا سبيل للجمع بما ذكر فإن النسخ متقدم على الجمع. والجواب: أن سياق آية البقرة يقتضي كون المؤاخذة أخروية كما أشار إليه المصنف وحينئذ لا تعارض ولا نسخ، وإنما كان التعارض بحسب أول النظر وتقديم النسخ إنما هو إذا لم تكن قرينة على تعيين المراد» [٥، جـ٢، ص١٩٩].

والخلاصة أن حكم التعارض عند الحنفية: النسخ، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالجمع، فإن تعذر يسقط الدليلان ويصير المجتهد إلى ما بعدهما إن أمكن، وإلا فتقرير الأصول.

وقد وافق أبو الحسين البصري الحنفية في تقديم النسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع. ثم قال: فإن تعذر ذلك فالتخيير إن أمكن ولكن الأمة منعت منه فيرجع المجتهد إلى مقتضى العقل [٣٦، جـ١، ص ص٤١٩-٤٢٠؛ جـ٢، ص١٧٦].

ثانيًا: منهج الجمهور في حكم التعارض

لا يستطيع الباحث أن يجعل لجمهور الأصوليين من غير الحنفية منهجًا واحدًا في حكم التعارض، والمقصود بالجمهور هنا: المالكية والشافعية والحنابلة والمحدثون والظاهرية.

وللجمهور منهجان في حكم التعارض، فهم وإن اتفقوا جميعًا على تقديم الجمع على غيره من طرق دفع التعارض، مما جعلني أعتبرهم فريقًا مقابلاً للحنفية، إلا أنهم اختلفوا في تقديم الترجيح على النسخ. ولم يشذ عن هذا المنهج من غير الحنفية إلا أبو الحسين البصري كما ذكرت.

وليست عبارات الأصوليين من غير الحنفية صريحة في ترتيب طرق دفع التعارض كما هو الحال عند الحنفية وإن كانوا جميعًا يبدأون حديثهم ببيان أن أول طرق دفع التعارض الجمع بين الدليلين، وأول من قرر تقديم الجمع على غيره من طرق دفع التعارض الإمام الشافعي [٣٧، ص ص٣٤١-٣٤٢؛ ٣٨، ص٦٤].

ويمكن أن نقسم غير الحنفية إلى فريقين:

الفريق الأول: يرى تقديم الجمع بين الدليلين والعمل بهما ما أمكن، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالنسخ، فإن تعذر فالوقف، أو التساقط، أو التخيير، على خلاف وتفصيل في هذه المسألة سأبينه بعد عرض آراء الفريقين. وإلى هذا الرأي ذهب بعض المالكية كابن جزي [٣٩، ص١٦٢]، ومن الشافعية الجويني [٤١، جـ٢، ص ص١١٩٠-١١٩١، ١١٨٣]، وابن السبكي ووافقه البناني والعطار [٤٢، جـ٢، ص ص٤٠٥-٤٠٦]، وإلى هذا ذهب ابن حزم الظاهري أيضًا [٢٦، جـ١، ص ص ١٥٨، ١٦٧، ١٦٨].

الفريق الثاني: يوافق الفريق الأول في تقديم الجمع على غيره إلا أنهم يخالفون الفريق الأول في تقديم الترجيح على النسخ. فالنسخ مقدم على الترجيح عندهم. وإلى هذا الرأي ذهب بعض المالكية كالباجي [٢٨، ص٦٤٦] ومن الشافعية الغزالي [٢٩، جـ٢، ص ص١٣٩-١٤٠، ٣٩٥]، والشيرازي [٤٣، جـ٢، ص١٦٧؛ جـ١، ص ص٣٥٨-٣٥٩؛ ٤٤، جـ٢، ص١٣٩]، والفخر الرازي [١٦، ق٢، جـ٢، ص ص٥٤٢-٥٤٣، ٥٤٧]، وأبو يحيى الأنصاري [٤٥، ص ص١٤١-١٤٢]، والبيضاوي والأسنوي والبدخشي [٤٦، جـ٣، ص ص٢١٤-٢٢٠]، والأصفهاني [٤٧، جـ٢، ص ص٧٨٩-٧٩٢]. وهذا مذهب الحنابلة جميعًا كأبي يعلى الفراء [٣٠، جـ٢، ص ص٦١٥-٦٢٠، ٦٢٣]، وأبي الخطاب الكلوذاني [٤٨، جـ٣، ص ص١٩٩-٢٠١]، وابن قدامة ووافقه ابن بدران [٤٩، جـ٢، ص٤٥٧]، وابن النجار [١٥، جـ٤، ص ص٦٠٩-٦١٢]، وهو مذهب المحدثين جميعًا كالحازمي [٥٠، ص ص٩-١١]، وابن الصلاح [٥١، ص ص٤١٤-٤١٦]، والنووي والسيوطي [٥٢، جـ٢، ص ص١٩٧-١٩٨].

ويرى جمهور الأصوليين والفقهاء [٢، جـ٢، ص ص١٢، ١٨؛ ٢٧، جـ٤، ص٢٩٤؛ ٤٢، جـ٢، ص٤٠١؛ ٣٠، جـ٥، ص١٥٤٢] أن التعارض الواقع بين الأدلة ظاهري لا في الواقع ونفس الأمر. ومع ذلك فقد يقع التعارض في ذهن المجتهد فتعتدل الأمارتان في المسألة الواحدة من غير ترجيح إحداهما على الأخرى. وقد اختلف العلماء في حكم التعارض في هذه الحالة على عدة مذاهب:

الأول: يتخير المجتهد بينهما في العمل والقضاء، ويخير المستفتي. وهذا ما ذهب إليه أبو بكر الباقلاني، وأبو علي الجبائي، وابنه، وأبو يعلى، وابن عقيل، وأكثر الحنابلة، والغزالي، والفخر الرازي، والآمدي، [٥٣، جـ٢، ص١٧٧؛ ٢٨، ص١٦٣؛ ٥٤، جـ٢، ص٣٣٣؛ ٢٩، جـ٢، ص ص٣٩٣-٣٩٤؛ ١٧، جـ٤، ص١٩٨؛ ١٦، جـ٢، ق٢، ص٥٢٠؛ ١٥، جـ٤، ص٦١٣]. وفصّل الفخر الرازي فقال: يتخير المجتهد في القضاء ولا يخير الخصمين، بخلاف الفتوى فإنه يخير المستفتي. والفرق بينهما أن القاضي نُصِّب لقطع الخصومات، وتخيير المتخاصمين لا يحقق هذا الهدف بل يزيد في الخصومة،

بخلاف تخيير المستفتي [١٦، جـ٢، ق٢، ص٥٢٠]. وخالف أبو بكر الباقلاني الرازي فقال ليس للمجتهد تخيير المستفتي ولا الخصوم [١٥، جـ٤، ص٦١٤].

الثاني: يتساقط الدليلان، نسب القرافي هذا المذهب إلى بعض الفقهاء [٥٥، ص٤١٧]، واختاره ابن بَرهان [٥٤، جـ٢، ص٣٣٤]. وإذا تساقط الدليلان يرجع المجتهد إلى البراءة الأصلية أو العموم [٤٠، جـ٢، ص٢٧٥؛ ٥٦، جـ٣، ق١٦٠؛ ٥٧، ص٢٤٣]. وعند الحنفية يتساقط الدليلان ويرجع المجتهد إلى ما دونهما، وإلا فيقرر الأصول كما سبق ذكره.

الثالث: إذا كان التعارض بين خبرين تساقطا وإذا كان بين آيتين فلا. وإلى هذا ذهب أبو بكر محمد بن داود من الظاهرية [٢٦، جـ١، ص ص١٧٣-١٧٤].

الرابع: الوقف عن العمل بكل واحد من الدليلين كتعارض البينتين [٥٣، جـ٢، ص١٧٧؛ ٥٧، ص٢٤٣].

والفرق بين الوقف وبين التساقط أن الوقف عن العمل بالدليلين يقتضي الانتظار إلى وجود مرجح فيعمل المجتهد به. بخلاف التساقط فإن المجتهد يتركهما ويرجع إلى غيرهما [٤٢، جـ٢، ص٤٠٢].

الخامس: التفصيل، فإذا كان في الواجبات يخير المجتهد فيها. وإذا كان في غير الواجبات كتعارض الإباحة مع التحريم تساقطا ورجع إلى البراءة الأصلية [٥٣، جـ٢، ص١٧٧؛ ٥٧، ص٢٤٣].

السادس: يأخذ المجتهد بالحظر، وإلى هذا ذهب أبو بكر الأبهري المالكي وبعض أصحاب الشافعي كالماوردي والروياني [٢٨، ص١٦٣؛ ٥٥، ص٤١٧؛ ٥٦، جـ٣، ق١٦٠].

السابع: يأخذ المجتهد بالإباحة، وإلى هذا ذهب أبو الفرج المالكي وداود الظاهري [٢٨، ص١٦٣].

ومما تجدر الإشارة إليه أن التعارض الذي ذكرت حكمه عند الأصوليين هو التعارض بين الأدلة عمومًا بقطع النظر عن كون أحدهما عامًا والآخر خاصًا، أو أحدهما مطلقًا والآخر مقيدًا، أو أحدهما من الكتاب والآخر من السنة، أو أحدهما سنة متواترة والآخر خبر آحاد، وهذا ما قرّره وبيّنه كثير من العلماء عند بحثهم المسألة [٣٦، جـ٢، ص ص١٧٥-١٧٦؛ ٤٣، جـ١، ص٣٦٣؛ ٤٧، جـ٢، ص٧٩٢؛ ٤٢، جـ٢، ص٤٠٦]. وإلا فعلى سبيل المثال جمهور الأصوليين من المالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية يقدمون الخاص على العام ويخصصون العام بالخاص سواءً تقدم الخاص على العام أو اقترن به أو تأخر عنه [٢٨، ص١٦٠؛ ٣٦، جـ٢، ص١٧٦؛ ٤٣، جـ١، ص٣٦٣؛ ٣٠، جـ٢، ص٦١٥؛ ٢٦، جـ١، ص١٦٠].

وعلى الرغم من الجهد النافع والواضح الذي بذله المؤلفون في التعارض والترجيح بين الأدلة حديثًا إلا أن لي بعض الملاحظات على بعض ما كتبوه في حكم التعارض. وفيما يلي بيان ذلك:

أولًا: أجمل بدران أبو العينين في كتابه *أدلة التشريع المتعارضة* مناهج العلماء عند التعارض في ثلاثة:

المنهج الأول: النسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع، وإلا تساقط الدليلين ويصير المجتهد إلى ما بعدهما، وإلا فيعمل بالأصول، ونسب هذا إلى الكمال بن الهمام، وصدر الشريعة، ومحب الله بن عبدالشكور.

المنهج الثاني: الجمع بين الدليلين، فإن تعذر فالنسخ وإلا يسقط الدليلان ويعمل بما دونهما، وإلا يعمل بالأصول. ونسب هذا إلى عبدالعزيز البخاري من الحنفية، وإلى الغزالي من الشافعية، إلا أن الغزالي لا يرى العمل بالأصول، ثم قال: «ويشترك — يعني

الغزالي — مع البخاري في تقديم الجمع على النسخ ولم يرد ذكرٌ في هذا المنهج للترجيح كما لم يرد فيما قبله» [٥٨ ، ص٣٧].

المنهج الثالث: الجمع بين الدليلين، وإلا فالترجيح، ونسبه إلى الأسنوي [٥٨، ص٣٨].

وما ذهب إليه بدران غير مسلم من وجوه:

الوجه الأول: جعل للحنفية منهجين والراجح أن للحنفية منهجًا واحدًا كما بينت.

الوجه الثاني: أن عدم ذكر الترجيح عند صدر الشريعة وعبدالعزيز البخاري هنا لا يعني أنهما وغيرهما من الحنفية لا يقولان به، بل الترجيح طريق من طرق دفع التعارض. لكن الترجيح عندهم لا يكون إلا بوصف هو تابع كما بينت لذلك، قال صدر الشريعة «إذا ورد دليلان يقتضي أحدهما عدم ما يقتضيه الآخر في محل واحد في زمان واحد فإن تساويا قوة أو يكون أحدهما أقوى بوصف هو تابع فبينهما معارضة والقوة المذكورة رجحان، وإن كان أقوى بما هو غير تابع لا يسمى رجحانًا فلا يقال النص راجح على القياس. . . » [٩، جـ٣، ص٣٨].

الوجه الثالث: نسب المنهج الثالث للأسنوي وهو الجمع وإلا فالترجيح، وهذا منهج المالكية وبعض الشافعية كما بينت، فإنهم يقدمون الجمع، وإلا فالترجيح، وإلا فالنسخ. وظاهر مذهب الأسنوي أنه كالبيضاوي يقدم النسخ على الترجيح، بدليل أن الأسنوي شرح كلام البيضاوي ولم يعترض عليه.

الوجه الرابع: لم يذكر المؤلف في كتابه أن منهج الحنابلة وعدد من الشافعية والمحدثين، هو الجمع وإلا فالنسخ وإلا فالترجيح.

الوجه الخامس: لم يبين المؤلف حكم التعارض إذا وقع في ذهن المجتهد أو كان تعارضًا حقيقيًا عند من يقول به.

الوجه السادس: ذكر المؤلف أن منهج البزدوي في دفع التعارض ترك الدليلين المتعارضين إلى ما بعدهما إن أمكن، وإلا فتقرير الأصول، ثم علق قائلاً: «ويلاحظ أن البزدوي قد طوى المراحل السابقة على ترك الدليلين المتعارضين إلى الدليل الأدنى وسكت عن الجمع والترجيح والنسخ ولعله سكت عنها لعلمها بين لمجتهدين أو لأنه لا يرى تحقيق التعارض إلا حين لا يتعرف على التاريخ ولا يوجد مرجح لأحد الدليلين على الآخر وحين لا يمكن الجمع بين الدليلين» [٥٨، ص٣٨].

والجواب عن ذلك أن البزدوي لم يسكت عن ذكر الجمع والترجيح والنسخ ولكنه كما سبق بيانه ذكر حكم المعارضة أولاً عند تحققها في ذهن المجتهد [٧، جـ٣، ص٧٨] ثم ذكر بعدها بعشر صفحات المخلص من المعارضة على سبيل عدم تحققها من خمسة أوجه [٧، جـ٣، ص٨٨]، وهذه الأوجه الخمسة لا تتعدى الجمع أو الترجيح أو النسخ كما بينت.

ثانيًا: أفرد السيد صالح عوض في الفصل الثالث في كتابه *دراسات في التعارض والترجيح عند الأصوليين* مطلبًا في ترتيب طرق دفع التعارض عند وقوعه ظاهرًا، وجعل العلماء فريقين؛ الأول: جمهور الأصوليين وقال إنهم يدفعون التعارض بالجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فالتوقف أو التخيير [٥٩، ص ص٢٨٣-٢٨٤]. والثاني: مذهب الحنفية وقال إن عبارات الأصوليين من الحنفية مختلفة في هذا المجال وذكر أن للسرخسي والبزدوي والنسفي منهجًا وهو البحث عن التاريخ وإلا يسقط الدليلان ويصير المجتهد إلى ما بعدهما، وإلا فيجب تقرير الأصول. ولصدر الشريعة منهج آخر وهو النسخ، وإلا فيطلب المخلص بفقد الركن أو الشرط فيجمع بينهما، وإلا يسقط الدليلان ويصير المجتهد إلى ما بعدهما، وإلا فيقرر الأصول. ثم ذكر منهج الكمال بن الهمام ومن تبعه في ترتيب طرق دفع التعارض وهي النسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع . . . وختم حديثه في هذا الموطن بأن عبدالعزيز البخاري شارح أصول البزدوي يوافق الجمهور في تقديم الجمع على غيره [٥٩، ص ص٣٠٣-٣٠٧].

وللسيد صالح عوض بحث في التعارض والترجيح عند علماء أصول الفقه ذكر فيه أن المخلص من التعارض بالترجيح، وإلا فالجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فترك العمل بالدليلين والبحث على ما بعدهما [٦٠، ص ص٢٧٥-٢٧٨].

ويلاحظ على ما ذكره السيد صالح عوض ما يلي:

الملاحظة الأولى: أنه جعل في كتابه غير الحنفية فريقًا واحدًا والصواب أنهم فريقان كما بينت عند عرض منهج غير الحنفية وهم الجمهور.

الملاحظة الثانية: جعل للحنفية ثلاثة مناهج والراجح كما بيّنت أن منهجهم واحد. والاختلاف بينهم في الشكل لا في المضمون.

الملاحظة الثالثة: القول بأن عبدالعزيز البخاري يوافق الجمهور في تقديم الجمع على غيره غير مسلم ولو كان منهج البزدوي أو عبدالعزيز البخاري تقديم الجمع على غيره لشاع عند الحنفية ولنبهوا على ذلك وناقشوه لتأييده أو إبطاله. هذا هو عبدالعلي الأنصاري ينبّه على أن رأي أحد الحنفية غير المشهورين موافق لرأي الشافعية في تقديم الجمع على غيره، ولو كان رأي البزدوي أو البخاري كذلك لذكره أولاً ولنبّه عليه لشهرتهما وأثرهما في علم الأصول عند الحنفية [٥، جـ٢، ص١٩٤]. ويؤكد ابن أمير الحاج أن الجمع لا يقدم على غيره عند الحنفية، ولو كان للبزدوي أو للبخاري رأي مخالف لنبّه عليه. ويبيّن ابن أمير الحاج أن الاستقراء تقديم الترجيح على الجمع [٣٥، جـ٣، ص٤]. بل إن عبدالعزيز البخاري نفسه يصرح أنه لا معنى للجمع بين الدليلين إذا عرف التاريخ [٧، جـ٣، ص٩٤]. ويضاف إلى ذلك ما سبق ذكره في النقطة الرابعة في ختام بيان منهج الحنفية.

الملاحظة الرابعة: كلام السيد صالح عوض في بحثه في التعارض والترجيح عند علماء الأصول بأن حكم التعارض الترجيح، وإلا فالجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فترك الدليلين يحمل على أنه رأي للباحث وإن كان لم يذكر صاحب هذا المنهج ولا أدلة ترجيحه [٦٠، ص ص٢٧٥-٢٧٨].

ثالثًا: ذكر عبدالعزيز البرزنجي في رسالته بعنوان «التعارض والترجيح بين الأدلة الشرعية» بأن للعلماء ثلاثة مذاهب في حكم التعارض؛ الأول: مذهب الجمهور وهو مذهب الأكثرية الساحقة من المتكلمين والأصوليين والمحدثين والمفسرين والفقهاء، ومنهم علماء المذاهب الأربعة والمعتزلة والشيعة، وهو الراجح عنده. ذهب هؤلاء إلى أن حكم التعارض الجمع، وإلا فالترجيح، وإلا فالنسخ، وإلا فسقوط المتعارضين [٦١، جـ١، ص ص٢٦٥-٢٦٦]. والمذهب الثاني لجمهور الحنفية وحكم التعارض عندهم: النسخ وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع، وإلا فسقوط الدليلين والعمل بالأدنى، وإلا فالعمل بالأصل ونسب إلى بعض الحنفية عدم القول بالترجيح [٦١، جـ١، ص ص٢٧٢-٢٧٤]. والمذهب الثالث لجمهور المحدثين وحكم التعارض عندهم الجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالتوقف أو الحكم بسقوط المتعارضين [٦١، جـ١، ص٢٨٢]. وبعد عرض الباحث للمذاهب الثلاثة، قال بأنه يرجح ويختار مذهب الجمهور ثم قال: «علمًا بأن هذا المسلك — يعني مسلك الجمهور — هو الذي ارتضاه الإمام الغزالي في *المستصفى* وبهذا يدفع ما يفهم من كلامه ظاهرًا من الاضطراب والاختلاف ومن كلام ابن السبكي في *جمع الجوامع* ومن كلام القاضي زكريا الأنصاري» [٦١، جـ١، ص٢٨٣].

ويلاحظ على ما ذكره البرزنجي ما يلي:

الملاحظة الأولى: جعل المذهب الثالث مقتصرًا على جمهور المحدثين، والصحيح أنه مذهب المحدثين جميعًا ومذهب علماء الأصول الحنابلة كأبي يعلى، وأبي الخطاب، وابن قدامة، وابن النجار، بعض المالكية كالباجي ومذهب جمهور الشافعية، كالشيرازي، والغزالي، والفخر الرازي، وأبي زكريا يحيى الأنصاري، والبيضاوي، وشارحي المنهاج كالسبكي، والأسنوي، والبدخشي، والأصفهاني، كما سبق ذكره.

الملاحظة الثانية: مذهب الغزالي وأبي زكريا يحيى الأنصاري ليس كمذهب الجمهور، بل هو كمذهب المحدثين وعبارتهما صريحة في تقديم النسخ على الترجيح. قال الغزالي «وإن عجزنا عن الجمع وعن معرفة المتأخر والمتقدم رجحنا» [٢٩، جـ٢،

ص٣٩٥]. وقال أبو زكريا الأنصاري: «فإن تعذر العمل بالمتعارضين بأن لم يكن بينهما جمع فإن علم المتأخر منهما في الواقع أي ولم ينس فناسخ للمتقدم منهما، وإلا أي وإن لم يعلم ذلك بأن تقارنا أو جهل التأخر أو المتأخر أو علم ونسي رجع إلى مرجح» [٤٥، ص١٤٢]. وأما مذهب السبكي في *جمع الجوامع* فهو كما قال البرزنجي وإن كان كلامه في *الإبهاج* يفيد موافقته للبيضاوي وأنه يقدم النسخ على الترجيح [٦٢، جـ٣، ص ص٢١٣-٢١٤].

الملاحظة الثالثة: جعل البرزنجي للحنفية منهجين وأن بعضهم لا يقولون بالترجيح. والصحيح كما سبق بيانه أن كل الحنفية يقولون بالترجيح. لكن الترجيح عندهم لا يكون إلا بوصف هو تابع كترجيح خبر الآحاد الذي يرويه فقيه على الخبر الذي يرويه غير فقيه. أما عند حديثهم عن تعارض القرآن مع خبر الآحاد أو القرآن مع القياس مثلاً، فإنهم لا يذكرون الترجيح، وإن كانوا يرون أن القرآن مقدم على خبر الآحاد وعلى القياس لكنهم لا يعتبرون هذا ترجيحًا. قال صدر الشريعة: «وإن كان — يعني أحد الدليلين — أقوى بما هو غير تابع لا يسمى رجحانًا فلا يقال النص راجح على القياس» [٩، جـ٣، ص٣٨]، وهذا المعنى قرّره كثير من الحنفية كالسرخسي [٢، جـ٢، ص ص٢٤٩-٢٥٢] وغيره كما سبق ذكره.

الملاحظة الرابعة: إطلاق عبارة أن مذهب المفسرين جميعًا كمذهب الجمهور فيها نظر. فالرازي مفسر وأصولي شافعي المذهب وهو يرى تقديم الجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فالترجيح [١٦، ق٢، جـ٢، ص ص٥٤٢، ٥٤٧]، فمذهبه كمذهب المحدثين ومن وافقهم. والجصاص مفسر وأصولي، حنفي المذهب، وهو يرى كسائر الحنفية تقديم النسخ على الجمع كما يفهم من كلامه عند تعارض العام مع الخاص [٢٠، جـ١، ص ص٣٨١-٤١٩].

رابعًا: ذكر محمد الحفناوي في كتابه *التعارض والترجيح* أن للعلماء ثلاثة مذاهب في حكم التعارض؛ المذهب الأول: للجمهور وهو الجمع، وإلا فالترجيح، وإلا فالنسخ، وإلا فالتساقط [٦٣، ص٦٤]. المذهب الثاني: لجمهور الحنفية وهو: النسخ، وإلا

فالترجيح، وإلا فالجمع... [٦٣، ص٧٢]. المذهب الثالث: لجمهور المحدثين وهو الجمع، فالنسخ، فالترجيح، وإلا فالتوقف، أو السقوط [٦٣، ص٧٨].

ويلاحظ أن الحفناوي تابع البرزنجي في أنه جعل المذهب الأول للجمهور وهذا يوحي أنه مذهب الأصوليين كافة من غير الحنفية والمحدثين. والصحيح أن مذهب الحنابلة جميعًا وبعض المالكية وكثير من الشافعية كمذهب المحدثين كما بينت. ثم اعتبر الحفناوي مذهب جمهور الحنفية النسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع، والصحيح أن هذا مذهب كل الحنفية. وقد بينت عند الرد على ما قاله البرزنجي منشأ هذا الوهم وبيان أن للحنفية مذهبًا واحدًا لا مذهبين.

وبعد عرض آراء العلماء في حكم التعارض لابد من بيان أدلتهم وبيان الراجح منها:

أدلة القائلين بتقديم الجمع

١ ـ اللفظ وضع للدلالة على كل مفهومه فكانت دلالته عليه دلالة أصلية، ودلالة اللفظ على جزء مفهومه دلالة تبعية. فإذا عملنا بكل واحد من اللفظين المتعارضين من وجه دون وجه، فنكون قد تركنا العمل بالدلالة التبعية. وإذا عملنا بأحد اللفظين المتعارضين دون الآخر بأن جعلناه ناسخًا، أو راجحًا على غيره، فقد تركنا العمل بالدلالة الأصلية. وترك العمل بالدلالة التبعية بالعمل باللفظين معًا أولى من ترك العمل بالدلالة الأصلية بترك أحد اللفظين [١٦، جـ٢، ق٢، ص٥٤٢].

٢ ـ الجمع بين الدليلين يصون كلام الله وكلام رسوله ﷺ عن سمات العجز والنقص، لأنه يؤدي إلى توافق الأدلة لا إلى تخالفها، فكان أولى من النسخ أو الترجيح [١٠، ص٦٩٣؛ ٥٠، ص٩].

٣ ـ الجمع أولى من النسخ، ومن الترجيح، لأن الأصل في اللفظ الإعمال لا الإهمال [٦٤، ص٤٨٨].

٤ ـ تخصيص العام وهو ضرب من ضروب الجمع بين العام وبين الخاص أولى من نسخ الخاص أو نسخ بعض العام لأن التخصيص والنسخ وإن كانا خلاف الأصل إلا أن التخصيص أولى لأنـه أكثـر وقـوعًا حتى قيل ما من عام إلا وقد خص منه [٥، جـ١، ص ص٢٦٥ ، ٣٤٨؛ ٤٩ ، جـ٢ ، ص ص١٦٥-١٦٦] .

٥ ـ جمع النصوص المتعارضة منهج الصحابة فهو أولى بالاتباع . فعندما سئل ابن عباس وهو حبر الأمة وترجمان القرآن عن قوله تعالى ﴿ فَيَوْمَئِذٍ لَّا يُسْأَلُ عَن ذَنبِهِ إِنسٌ وَلَا جَانٌّ ﴾ [١ ، سورة الرحمن، آية ٣٩] مع قولـه ﴿ فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴾ [١، سورة الحجر، آية ٩٢] قال رضي الله عنه يسألون في موضع ولا يسألون في موضع . فجمع بين الدليلين [٦٥، ص١٥٩] .

٦ ـ جمع النصوص المتعارضة والتوفيق بينها منهج الفقهاء عند تعارض الأقوال ومن أمثلة ذلك :

ا ـ إذا أوصى محمد بعين لأحمد ثم أوصى بها لعمرو. فالصحيح التشريك بينهما.

ب ـ إذا قامت بينة على أن جميع الدار لزيد، وقامت أخرى على أن جميعها لعمرو، فإن الدار تقسم بينهما، سواءً أكانت في يدهما، أم لم تكن في يد واحد منهما [٦٤، ص ص٤٨٨-٤٨٩] . ولا يقتصر هذا المنهج عند تعارض الأقوال بل هو مطرد حتى في النصوص الشرعية. وقد نص على هذا الإمام الشافعي [٣٧، ص ص٣٤١-٣٤٢]، والإمام أحمد [٣٠، جـ٢ ، ص ص٦١٥-٦١٨] .

أدلة القائلين بتقديم الترجيح

١ ـ تقـديم الراجح على المرجوح هو المعقول. وهو ما أطبقت عليه العقول، فإن المرجوح عند مقابلة الراجح ليس دليلاً، فليس في إهماله إهمال لدليل شرعي ، لذلك انعقد الإجماع على تقديم الراجح على المرجوح [٥، جـ٢ ، ص١٩٥ ؛ ٣٥، جـ٣، ص٥].

٢ ـ تقديم الراجح على المرجوح صنيع الصحابة فقد قدموا قوله عليه السلام «إذا جلس بين شعبها الأربع ثم جهدها فقد وجب الغسل» [١٨ ، جـ١ ، ص٧٦]، الذي يوجب الغسل على من جامع وإن لم ينزل على قوله عليه السلام «إنما الماء من الماء» [١٩ ، جـ١ ، ص٢٦٩] الذي لا يوجب الغسل على من جامع ولم ينزل [٦١ ، جـ١ ، ص٢٨٩].

٣ ـ تقديم الراجح على المرجوح عمل الأصوليين فهم يقدمون المحكم على المفسر وعلى النص وعلى الظاهر، ويقدمون عبارة النص على إشارته وعلى دلالته وعلى اقتضائه، ويقدمون المنطوق على المفهوم [٣٥، جـ٣، ص ص٤-٥].

٤ ـ تقديم الترجيح على الجمع عمل أبي حنيفة [٣٥، جـ٣، ص٤]، فقد قدم حديث «فيما سقت السماء والعيون أو كان عثريا العشر وما سقي بالنضح نصف العشر» [١٨ ، جـ٢ ، ص١٣٣]، الذي يوجب الزكاة في كل ما خرج من الأرض وإن قل عن خمسة أوسق. على حديث «ليس فيما دون خمسة أوسق صدقة» [١٨ ، جـ٢ ، ص١٣٣] الذي لا يوجب الزكاة إلا على الخمسة أوسق وما زاد عليها. وكان بإمكانه أن يجمع بين الحديثين فيعمل بالخاص فيما دل عليه ويعمل بالعام فيما وراء ذلك كما فعل الأئمة الثلاثة، مالك [٢٢، جـ١، ص٣٣٦]، والشافعي [٢٣، جـ١، ص٣٨٢]، وأحمد [٢٤، جـ٢، ص٢٠٦]، ووافقهم في ذلك الصاحبان [٧، جـ١، ص٢٩٢].

أدلة القائلين بتقديم النسخ

١ ـ إجماع الأمة على القول بالنسخ في موضع إمكان التخصيص، فإنه ورد في عدة الوفاة قوله تعالى ﴿ وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٣٤]، وقوله تعالى ﴿ وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا وَصِيَّةً لِّأَزْوَٰجِهِم مَّتَٰعًا إِلَى ٱلْحَوْلِ غَيْرَ إِخْرَاجٍ ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٤٠]. فإن العلماء قالوا إن الآية الأولى ناسخة للثانية مع إمكانية العمل بالآيتين بأن يكون قوله ﴿ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا ﴾ تقريرًا لبعض ما في الآية الأخرى، فإنها موجودة في السَّنة أو تجب السَّنة وأربعة أشهر وعشر زيادة عليها [١٠، ص٦٩٣].

٢ ـ قول ابن عباس رضي الله عنهما «كان أصحاب رسول الله ﷺ يتبعون الأحدث فالأحدث من أمره» [١٩، جـ٢، ص٧٨٤]، وهذا يدل على أن الصحابة كانوا يقدمون النسخ على غيره [٢٠، جـ٢، ص٢٧٣؛ ٥، جـ٢، ص٣٤٨؛ ٤٩، جـ٢، ص١٦٢].

٣ ـ تقديم النسخ على الجمع عمل أبي حنيفة والصاحبين فإنهم قالوا إن حديث «استنزهوا من البول فإن عامة عذاب القبر فيه» [٣٤، جـ١، ص١٢٨]. الذي يدل على نجاسة البول عامة سواءً أكان بول إنسان أم بول إبل أم غيره نسخ حديث العرنيين وفيه أن النبي ﷺ أمرهم أن يشربوا من أبوال الإبل وألبانها [١٨، جـ٧، ص١٣]، وهو يدل على طهارة بول الإبل مع أنه كان بإمكانهم الجمع بين الحديثين كما فعل المالكية [٢٢، جـ١، ص٢٧]، والحنابلة [٢٤، جـ٦، ص١٨٩] فقالوا بول الإبل طاهر وما عداه من البول نجس. وأما موافقة الشافعية للحنفية في هذه المسألة فليس تقديمًا للنسخ على الجمع، وإنما قالوا إن أمر النبي ﷺ العرنيين بشرب بول الإبل لا يخرجه عن النجاسة وإنما جاز التداوي به مع نجاسته لفقدانه الطاهر الذي يقوم مقامه [٢٣، جـ١، ص٧٩].

مناقشة أدلة كل فريق وبيان الراجح منها

مناقشة أدلة القائلين بتقديم الجمع

١ ـ لا نسلم أن النسخ أو الترجيح يقتضي صفة النقص والعجز. فالنسخ ثابت بإجماع المسلمين ولم ينكره إلا أبو مسلم الخراساني ولا يعتد برأيه. وكذا الترجيح، فإن العمل بالراجح وترك المرجوح ما اتفقت عليه العقول. وقد ادعى الحنفية الإجماع على العمل بالراجح. وما اتفقت عليه العقول أو انعقد عليه الإجماع لا يقتضي النقص والعجز.

٢ ـ كما أنه ثبت عن الصحابة الجمع بين النصوص المتعارضة، كذلك ثبت عنهم ترجيح النصوص الراجحة على المرجوحة والقول بنسخ المتأخر للمتقدم كما تبين عند عرض الأدلة. فليس قولكم بأن الجمع بين النصوص المتعارضة منهج الصحابة، أولى من القول بأن الترجيح أو النسخ منهج الصحابة.

٣ ـ نمنع أن يكون صنيع الفقهاء دليلاً على تقديم الجمع على غيره من طرق دفع التعارض، لأن المطلوب أولاً إثبات أن الجمع مقدم على غيره، فإذا ثبت ذلك وجب على الفقهاء دفع التعارض بالجمع. ثم إن هذا القول معارض بمثله، فإن من صنيع الفقهاء دفع التعارض بالترجيح وبالنسخ.

مناقشة أدلة القائلين بتقديم الترجيح

١ ـ سلمنا تقديم الراجح على المرجوح هو المعقول. ولكن ليس ذلك ابتداءً، وإنما إذا لم يمكن الجمع بين النصوص المتعارضة. أما إذا أمكن الجمع فهو أولى. ولذلك إن أريد انعقاد الإجماع على القول بالترجيح إذا تعذر الجمع فهذا ما نقول به ونؤيده. وإن أريد انعقاد الإجماع على القول بالترجيح ابتداءً فهذا ما لا نسلمه.

٢ ـ القول إن الترجيح عمل الصحابة مسلم في بعض الأمثلة ولكن هذا عند تعذر الجمع. وقد ثبت أيضًا أن عمل الصحابة الجمع بين الأدلة كقول ابن عباس «يُسألون في موضع ولا يُسألون في موضع.»

٣ ـ نحن نوافق الحنفية في تقديم عبارة النص على غيرها من طرق الدلالات وتقديم المحكم على المفسر والنص والظاهر. وذلك لما ثبت من أدلة تفيد قوة عبارة النص فتقدم على غيرها. وقوة المحكم فيقدم على غيره.

٤ ـ نمنع الاستدلال بتقديم أبي حنيفة الترجيح على الجمع لأن المطلوب أولاً إثبات أن الترجيح مقدم على الجمع كما سبق ذكره.

مناقشة أدلة القائلين بتقديم النسخ

١ ـ نمنع أن تكون الأمة قد أجمعت على القول بالنسخ في موضع التخصيص في المثال المذكور، ولا يصح القول بالتخصيص في هذا المثال لا عند الجمهور الذين يرون أن التخصيص قصر العام على بعض أفراده بدليل. ولا عند الحنفية الذين يرون أن

التخصيص قصر العام على بعض أفراده بدليل مستقل مقترن. هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، فإن دعوى الإجماع التي ذكرت غير مسلمة، فقد ذهب مجاهد إلى أن الآية محكمة لم تنسخ وهذا ما رجحه مصطفى زيد في كتابه *النسخ في القرآن الكريم*، وقال لا تعارض بين الآيتين، فالآية الأولى تتحدث عن واجب الزوجة التي يتوفى عنها زوجها، والآية الثانية تتحدث عن حق هذه الزوجة. ففي الآية الأولى ما يقرر هذا الواجب لأنها تأمرهن أن يتربصن بأنفسهن ثم تقول ﴿ فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِيٓ أَنفُسِهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِۗ ﴾. أما الآية الثانية، فإنها تقرر أن للزوجة حقاً بدليل قوله تعالى ﴿وَصِيَّةً لِّأَزْوَٰجِهِم﴾، ﴿مَّتَٰعًا إِلَى ٱلْحَوْلِ﴾، ثم تمنع إخراجهن بقوله تعالى ﴿غَيْرَ إِخْرَاجٍۚ﴾ [٦٦، جـ٢، ص٧٨١].

٢ ـ يحمل قول ابن عباس على أن الصحابة كانوا يتبعون الأحدث فالأحدث إذا ثبت بالدليل أن الأحدث ناسخ لما قبله أو تعذر الجمع والترجيح.

٣ ـ نمنع الاستدلال بتقديم أبي حنيفة النسخ على الجمع لأن المطلوب أولاً إثبات أن النسخ مقدم على الجمع.

والذي يترجح لي بعد مناقشة الأدلة أن التعارض الواقع بين الأدلة أول ما يدفع بالجمع بينها، فإن تعذر فبالترجيح، فإن تعذر فبالنسخ، وذلك لقوة أدلة القائلين بتقديم الجمع على غيره، حتى بعد مناقشة بعضها. وكذلك يبقى الترجيح أولى من النسخ، لأن النسخ خلاف الأصل كما سبق أن بينت، والأصل أن الدليل محكم غير منسوخ ما لم يثبت أنه منسوخ بدليل صحيح. وأما ما أورده الحنفية بأن صنيع الصحابة تقديم النسخ على غيره، وكذلك تقديم الترجيح على الجمع، فهذا في غير محل النزاع. فإن مسألتنا التي نبحث فيها اختلاف العلماء في تقديم الجمع على النسخ أو على الترجيح عند تساوي الاحتمالات جميعها وعدم وجود دليل أو قرينة ترجح أحد الاحتمالات المذكورة على غيره. أما إذا وجدت قرينة ترجح أحد الاحتمالات، فإنه يصار إليه. وكذا إذا وجدت قرينة تثبت أن أحد الأدلة ناسخ للآخر فإنه يصار إلى النسخ. وقد ذكرتُ فيما سبق أن الحنفية قالوا بالجمع بين آية

سورة البقرة التي توجب المؤاخذة باليمين الغموس وبين آية المائدة التي لا توجب المؤاخذة باليمين الغموس بحمل الآية الأولى على حكم الآخرة والآية الثانية على حكم الدنيا. ولم يقل الحنفية بالنسخ هنا لوجود قرينة على تعيين المراد وهو أن سياق آية البقرة يقتضي أن تكون المؤاخذة أخروية [٥، جـ٢، ص١٩٩].

وإذا تعذر الجمع بين الدليلين المتعارضين، أو ترجيح أحدهما على الآخر، أو نسخ أحدهما للآخر، فما هو موقف المجتهد؟ وقد اختلف العلماء في هذه المسألة فمنهم من قال بالتخيير، ومنهم من قال بالوقف، ومنهم من قال بالتساقط، ومنهم من قال يأخذ المجتهد بالحظر، ومنهم من قال يأخذ المجتهد بالإباحة، كما سبق ذكره مفصلاً. وفيما يلي أدلة كل فريق.

أدلة القائلين بالتخيير

١ - إذا تعارض دليلان وتعذر الجمع بينهما أو ترجيح أحدهما على الآخر أو نسخ أحدهما بالآخر، فلا يخلو الأمر من أحد احتمالات أربعة: العمل بالدليلين وهو محال لأنه جمع بين النقيضين، أو طرح الدليلين وهذا لا يجوز لأنه إخلاء الواقعة عن الحكم، أو استعمال أحد الدليلين من غير مرجح وهذا تحكم ولا يجوز، فلا يبقى إلا التخيير [٢٩، جـ٢، ص ص١٤٠، ٣٧٩؛ ٢٨، ص١٦٤].

٢ - العمل بالدليل الشرعي واجب بحسب الإمكان، والقول بتخيير المجتهد إعمال للدليل الشرعي من حيث الجملة وهذا أولى من القول بالتساقط لما فيه من إلغاء الدليل الشرعي بالكلية [٥٥، ص٤١٧].

٣ - لا يمتنع التخيير بين الأدلة لأنه مما جاء به الشرع، ومن أمثلة ذلك [٢٩، جـ٢، ص ص٣٧٩-٣٨١؛ ١٦، جـ٢، ق٢، ص ص٥٠٩-٥١٠؛ ١٧، جـ٤، ص١٩٨]:

ا - ورد التخيير في خصال الكفارة بين الإطعام، أو الكسوة، أو تحرير رقبة، قال تعالى ﴿ لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ الْأَيْمَانَ ۖ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ۖ فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ ﴾ [١، سورة المائدة، آية ٨٩].

ب - من ملك مائتين من الإبل خير بين إخراج خمس بنات لبون أو أربع حقاق لقوله عليه الصلاة والسلام «فإذا زادت على عشرين ومائة ففي كل أربعين بنت لبون وفي كل خمسين حقة» [٣١، جـ٢، ص١٣٠].

جـ - المسافر مخير بين القصر والإتمام في الصلاة الرباعية عند الشافعية [٢٣، جـ١، ص ص٢٦٢، ٢٧١]، وعند الحنابلة [٢٤، جـ١، ص٥٠٩] لقوله تعالى ﴿ وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَن يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا ﴾ [١، سورة النساء، آية ١٠١]، ولقوله عليه الصلاة والسلام لعمر عندما سأله ما لنا نقصر وقد أمنا؟ فقال: «صدقة تصدق الله بها عليكم فاقبلوا صدقته» [١٩، جـ١، ص٤٧٨].

د - من دخل الكعبة له أن يستقبل أي جانب شاء لأنه في كل الأحوال يكون مستقبلاً شيئًا من الكعبة.

أدلة القائلين بالتوقف

إن المجتهد متعبد باتباع غالب الظن ولم تحصل له غلبة الظن في مسألة ما فوجب عليه أن يتوقف [٢٩، جـ٢، ص٣٧٩].

أدلة القائلين بالتساقط

قال الحنفية إذا تعارض دليلان ولم يثبت عند المجتهد نسخ أحدهما للآخر أو ترجيح أحدهما على الآخر أو الجمع بينهما، فعندها يحصل تعارض في ذهنه ويسقط الدليلان ويصير

المجتهد إلى ما دونهما رتبة لأن العمل بأحدهما على التعيين ترجيح من غير مرجح . ولا يجوز التخيير عندهم بين الأدلة لأن أحدهما منسوخ لكنهم جهلوا التاريخ فالتخيير بين الأدلة تخيير بين حكم الله وما ليس حكمًا لله وهذا غير جائز.

أدلة القائلين بأن المجتهد يعمل بالدليل المبيح

قال أصحاب هذا الرأي يعمل المجتهد بالدليل المبيح لأن الأصل عندنا الإباحة.
والأدلة على أن الأصل في المنافع الإباحة [٦٧ ، جـ٨، ص١٠٦]:

١ ـ قوله تعالى ﴿ هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا ﴾[١ ، سورة البقرة، آية ٢٩].

٢ ـ قوله تعالى ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ﴾ [١ ، سورة الجاثية، آية ١٣].

٣ ـ قوله تعالى ﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةً وَبَاطِنَةً ﴾ [١ ، سورة لقمان، آية ٢٠].

٤ ـ قوله تعالى ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِىٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِ ﴾ [١ ، سورة الأعراف، آية ٣٢].

أدلة القائلين بأن المجتهد يعمل بالدليل الحاظر

١ ـ العمل بالدليل الحاظر أولى للاحتياط ، فإن من ترك مباحًا لاشيء عليه ؛ أما من فعل محظورًا، فإنه يأثم. يؤيد هذا ما رواه البخاري تعليقًا عن حسان بن أبي سنان «دع ما يريبك إلى ما لا يريبك» [١٨ ، جـ٣، ص٤]. وقال عليه الصلاة والسلام «ما اجتمع الحلال والحرام إلا غلب الحرام الحلال» [٣٣، جـ٢ ، ص٢٣٦].

٢ ـ تقديم الحظر على الإباحة أصل من الأصول المتبعة عند الفقهاء ولهذا الأصل أمثلة كثيرة منها:

ا ـ لو اجتمع في العين الواحدة حظر وإباحة، كالمتولد مما يؤكل ومما لا يؤكل قدم التحريم.

ب ـ لو طلق إحدى نسائه بعينها ثم نسي من طلق، حرم عليه وطء الجميع.

جـ ـ لو اشتبهت أختًا لإنسان من الرضاعة بأجنبية حرمتا عليه.

د ـ لو اشترى اثنان جارية حرم عليهما الاستمتاع بها تغليبًا للحظر على الإباحة [١٧، جـ٤، ص٢٩٥؛ ٢٨، ص٦٧٣].

مناقشة الأدلة وبيان الراجح منها

مناقشة أدلة القائلين بالتخيير

١ ـ أجمعت الأمة على امتناع تخيير المكلفين في مسائل الاجتهاد وهو جمع بين النقيضين فهو محال.

٢ ـ يلزم القائلين بالتخيير جواز تخيير الحاكم للمتخاصمين وكذلك المفتي للعامي ولا يخفى ما في هذا الأمر من فساد [١٧، جـ٤، ص١٩٧؛ ٢٩، جـ٢، ص ص٣٧٩-٣٨٢].

٣ ـ ما ذكرتموه من أمثلة في الشرع تجيز التخيير يصح الاستدلال به في حالة تعارض أمارة الحظر مع أمارة الإباحة. أما في حالة تعارض أمارة الحظر مع أمارة الوجوب، فإن الأدلة التي ذكرت لا تفيد المدعي [١٦، جـ٢، ق٢، ص٥١٠].

٤ ـ الأصل في الأحكام الشرعية عدم التخيير كما هو ثابت ومعلوم في جل الأحكام، وما ذكر من أمثلة جاز فيها التخيير شرعًا لا تصح أن تكون أصلاً يعارض الأصل الذي ثبت باستقراء جل أحكام الشريعة.

مناقشة أدلة القائلين بالتساقط

لا يجوز القول بتساقط الأدلة لأن أحدها يتضمن حكم الله في المسألة، فالقول بتساقطها والعمل بغيرها ترك للدليل الذي تضمن الحكم وهذا غير جائز. وأما لو قيل: إننا نترك الدليلين ونعمل بها بعدهما. وهذا الدليل الذي نأخذ الحكم منه موافق لأحد الدليلين المتروكين. فإننا نقول هنا ينشأ محظور آخر، وهو أن هذا يقودنا إلى الترجيح بكثرة الأدلة، فإن الدليل الذي عملنا به بعد تساقط الدليلين يوافق أحدهما. فكان ترجيحًا له ولأحد الدليلين المتساقطين على الدليل الآخر الذي حكمنا بسقوطه. وفي هذا محظوران: الأول، أنه ترجيح بكثرة الأدلة وقد نص الحنفية على منع الترجيح بكثرة الأدلة ما لم يبلغ المروي الشهرة أو التواتر [٤، جـ٣، ص١٦٩]، كما أنه يؤدي إلى الترجيح بدليل يصلح بنفسه لقيام الحجة وهذا غير جائز عند الحنفية، لأن الترجيح عندهم لا يكون إلا بوصف هو تابع كما بينت في هذا البحث.

وأما أدلة القائلين بالحظر وأدلة القائلين بالإباحة، فإن كلا منها معارض بمثله فلا يصح الاستدلال بأي منها، إضافة إلى أن حديث «ما اجتمع الحلال والحرام...» لا أصل له كما سبق ذكره. وكذلك استدلال الفقهاء لا يصح دليلاً على أن الحظر أصل، وإنما يصح لهم الاستدلال بذلك بعد أن يثبتوا أن الحظر أصل، وإن كانت الأمثلة المذكورة كلها تدخل تحت باب العمل بالاحتياط.

والذي يترجح لي بعد دراسة أدلة كل فريق أنه إذا تعذر الجمع أو الترجيح أو النسخ، فالواجب على المجتهد أن يتوقف إلى أن يظهر له دليل، فإن خاف فوات المسألة وجب عليه الرجوع إلى غيره من المجتهدين ويكون حكمه في المسألة التي توقف فيها حكم العوام وذلك لأن أدلة التخيير أو التساقط أو الإباحة أو الحظر لا تخلو من اعتراضات ومناقشات، ورغم الرد على تلك الاعتراضات من كل فريق إلا أنها لا تبقى صالحة للاستدلال بها وإثبات المدعى.

الخاتمـــة

أختم هذا البحث بذكر أهم النتائج التي توصلت إليها وهي :

١ ـ للحنفية منهج واحد عند تعارض الأدلة فهم يقدمون النسخ ، فإن تعذر فالترجيح ، فإن تعذر فالجمع ، فإن تعذر فإن الأدلة تتساقط ، ويعمل المجتهد بما بعدهما فإن كان بين آيتين تساقطتا وعمل بالسنة ، وإن كان بين سنتين تساقطتا وعمل بأقوال الصحابة ، إلا إذا كان القياس قطعيًا فإنه مقدم على أقوال الصحابة ، وإلا فيعمل بالأصول .

٢ ـ حكم التعارض والمخلص منه عبارتان مختلفتان في المعنى عند من يذكرهما من الحنفية وهما تساويان مصطلح حكم التعارض عند من يقتصر على ذكره دون ذكر المخلص من التعارض. والأول منهج المتقدمين من الحنفية عمومًا والثاني منهج المتأخرين منهم ممن ألف على الجمع بين طريقة الفقهاء والمتكلمين .

٣ ـ الأوجه الخمسة التي ذكرها الحنفية لدفع التعارض لا تتعدى النسخ أو الترجيح أو الجمع .

٤ ـ لم يذكر الحنفية الترجيح في بعض المواطن لدفع التعارض وليس هذا إنكارًا للترجيح ، بل لأن الترجيح عندهم لا يكون بدليل مستقل وإنما بوصف هو تابع .

٥ ـ غير الحنفية لهم منهجان لدفع التعارض بين الأدلة ، فهم وإن اتفقوا على تقديم الجمع على غيره إلا أنهم اختلفوا هل يقدم الترجيح على النسخ أم العكس . فذهب المالكية وبعض الشافعية وابن حزم الظاهري إلى تقديم الترجيح على النسخ . وذهب أكثر الشافعية والحنابلة والمحدثون إلى تقديم النسخ على الترجيح .

٦ ـ اختلاف العلماء في تقديم الجمع على الترجيح أو النسخ في حالة تساوي هذه الاحتمالات ؛ أما إذا وجدت قرينة تقوي أحد هذه الاحتمالات فإنه يصار إليه .

٧ ـ الراجح عند تعارض الأدلة تقديم الجمع بينها، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالنسخ، فإن تعذر فالواجب على المجتهد التوقف، وإن خاف فوات الواقعة وجب عليه سؤال غيره من المجتهدين. ويكون حكمه حكم العوام في تلك المسألة.

والحمدلله رب العالمين.

المراجـــع

[١] *القرآن الكريم*.

[٢] السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل. *أصول السرخسي*. تحقيق أبي الوفاء الأفغاني. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٣هـ.

[٣] النسفي، أبو البركات عبدالله بن أحمد. *كشف الأسرار شرح المنار*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.

[٤] أمير بادشاه، محمد أمين بن محمود. *تيسير التحرير*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٥٠هـ.

[٥] ابن عبدالشكور، محب الله. *مسلم الثبوت*، ومعه شرحه *فواتح الرحموت* لعبدالعلي الأنصاري. ط١. بيروت: دار صادر، ١٣٢٢هـ.

[٦] الدبوسي، أبو زيد عبيد الله بن عمر. *تقويم أصول الفقه وتحديد أدلة الشرع*. مخطوطة مصورة بدار الكتب المصرية رقمها ٢٥٥ فرع أصول الفقه.

[٧] علاء الدين البخاري، عبدالعزيز بن أحمد بن محمد. *كشف الأسرار عن أصول البزدوي*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٧٤م.

[٨] الخبازي، جلال الدين عمر بن محمد. *المغني في أصول الفقه*. تحقيق محمد مظهر بقا. ط١. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ.

[٩] صدر الشريعة، عبيد الله بن مسعود. *التوضيح شرح التنقيح*، وعليه *التلويح* للتفتازاني وحاشية *الفنري على التلويح* وحاشية ملا خسرو وعبدالحكيم عليه أيضا. ط١. القاهرة: المطبعة الخيرية، ١٣٢٢هـ.

[١٠] السمرقندي، علاء الدين محمد بن أحمد. *ميزان الأصول في نتائج العقول*. تحقيق محمد زكي عبدالبر. ط١. الدوحة: مطابع الدوحة الحديثة، ١٤٠٤هـ.

[١١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[١٢] الفيومي، أحمد بن محمد بن علي. *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي*. القاهرة: مصطفى الحلبي، ١٣٤٢هـ.

[١٣] الزبيدي، محمد بن محمد بن محمد الحسيني الملقب بمرتضى. *تاج العروس من جواهر القاموس*. بنغازي: دار ليبيا، ١٩٦٦م.

[١٤] ابن نجيم، محمد بن إبراهيم. *فتح الغفار بشرح المنار ـ المعروف بمشكاة الأنوار في أصول الفقه*. القاهرة: مصطفى الحلبي، ١٣٥٥هـ.
[١٥] ابن النجار، محمد بن أحمد بن عبدالعزيز الفتوحي. *شرح الكوكب المنير المسمى بمختصر التحرير*. تحقيق نزيه حماد ومحمد الزحيلي. ط١. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٧م.
[١٦] الرازي، محمد بن عمر بن الحسين. *المحصول في علم الأصول*. تحقيق طه جابر العلواني. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٠هـ.
[١٧] الآمدي، أبو الحسن علي بن أبي علي بن محمد، *الإحكام في أصول الأحكام*. تعليق عبدالرزاق عفيفي. الرياض: مؤسسة النور، ١٣٨٧هـ.
[١٨] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح المسند المختصر من حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه*. استانبول: المكتب الإسلامي، ١٩٧٩م.
[١٩] النيسابوري، مسلم بن الحجاج القرشي. صحيح مسلم. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٥٥م.
[٢٠] الجصاص، أحمد بن علي الرازي. *الفصول في الأصول*. تحقيق عجيل النشمي. ط١. الكويت. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٠٥هـ.
[٢١] الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. قدّم له وخرّج أحاديثه أحمد مختار عثمان. القاهرة: مطبعة العاصمة، د.ت.
[٢٢] عليش، محمد بن أحمد بن محمد. *شرح منح الجليل على مختصر خليل*. طرابلس ـ ليبيا: مكتبة النجاح، د.ت.
[٢٣] الشربيني، محمد الخطيب. *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٨م.
[٢٤] البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، د.ت.
[٢٥] القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن*. القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٣٨٧هـ.
[٢٦] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. *الإحكام في أصول الأحكام*. ط٢. بيروت: دار الجيل، ١٩٨٧م.
[٢٧] الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي. *الموافقات في أصول الشريعة*. تعليق عبدالله دراز. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د.ت.
[٢٨] الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف. *إحكام الفصول في أحكام الأصول*. تحقيق عبدالله الجبوري. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ.
[٢٩] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد بن محمد بن أحمد الطوسي. *المستصفى من علم الأصول*. القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٣٢٢هـ.

[٣٠] أبو يعلى الفراء، أبو يعلى محمد بن الحسين الفراء. *العدة في أصول الفقه*. تحقيق أحمد سير مباركي. ط٢. القاهرة: مطبعة المدني، ١٤١٠هـ.
[٣١] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث الأزدي. سنن *أبي داود*. تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد. ط٢. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٥٠م.
[٣٢] العجلوني، إسماعيل بن محمد. *كشف الخفا ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*. أشرف على طبعه وتصحيحه أحمد القلاش. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، د. ت.
[٣٣] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. بيروت: محمد أمين دمج، د. ت.
[٣٤] الزيلعي، أبو محمد عبدالله بن يوسف. *نصب الراية لأحاديث الهداية*. ط١. القاهرة: دار المأمون، ١٣٥٧هـ.
[٣٥] ابن أمير الحاج، محمد بن محمد بن الحسن. *التقرير والتحبير على تحرير الكمال بن الهمام*. ط١. القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية، ١٣١٧هـ.
[٣٦] ابن الطيب البصري، أبو الحسين محمد بن علي. *المعتمد في أصول الفقه*. تحقيق خليل الميس. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.
[٣٧] الشافعي، محمد بن إدريس بن العباس القرشي المطلبي. *الرسالة*. تحقيق أحمد شاكر. ط١. القاهرة: مصطفى الحلبي، ١٩٤٠م.
[٣٨] الشافعي، محمد بن إدريس المطلبي. *اختلاف الحديث*. تحقيق عامر أحمد حيدر. ط١. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٩٨٥م.
[٣٩] ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي الغرناطي. *تقريب الوصول إلى علم الأصول*. تحقيق محمد علي فركوس. ط١. الجزائر: دار الأقصى، ١٤١٠هـ.
[٤٠] الشنقيطي، عبدالله بن إبراهيم العلوي. *نشر البنود على مراقي السعود لمبتغي الرقي والصعود*. المغرب: مطبعة فضالة، د. ت.
[٤١] الجويني، أبو المعالي عبدالملك بن عبدالله. *البرهان في أصول الفقه*. تحقيق عبدالعظيم الديب. ط٢. القاهرة: دار الأنصار، ١٤٠٠هـ.
[٤٢] المحلي، محمد بن أحمد بن محمد بن إبراهيم. *شرح جمع الجوامع ومعه حاشية العطار*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.
[٤٣] الشيرازي، أبو إسحق إبراهيم بن علي بن يوسف. *شرح اللمع*. تحقيق عبدالمجيد تركي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.
[٤٤] الشيرازي، أبو إسحق إبراهيم بن علي الفيروز آبادي. *الوصول إلى مسائل الأصول*. تحقيق عبدالمجيد تركي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.
[٤٥] الأنصاري، أبو يحيى زكريا. *غاية الوصول شرح لب الأصول*. القاهرة: عيسى الحلبي، د. ت.

[٤٦] الأسنوي، أبو محمد جمال الدين عبدالرحيم بن الحسين بن علي. *نهاية السول شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول*، ومعه *مناهج العقول* للبدخشي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨١م.

[٤٧] الأصفهاني، شمس الدين محمود بن عبدالرحمن. *شرح المنهاج للبيضاوي في علم الأصول*. تحقيق عبدالكريم النملة. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.

[٤٨] الكلوذاني، أبو الخطاب محفوظ بن أحمد بن الحسن. *التمهيد في أصول الفقه*. تحقيق مفيد أبي عمشة ومحمد علي. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ.

[٤٩] ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد. *روضة الناظر وجنة المناظر*، ومعه *نزهة الخاطر العاطر* لابن بدران. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٥٠] الحازمي، أبو بكر محمد بن موسى الهمذاني. *الاعتبار في الناسخ والمنسوخ من الآثار*. تعليق راتب حاكمي. ط١. حمص: مطبعة الأندلس، ١٣٨٦هـ.

[٥١] ابن الصلاح، تقي الدين أبو عمرو عثمان بن المفتي. *مقدمة ابن الصلاح ومعه محاسن الاصطلاح*. تحقيق عائشة عبدالرحمن. القاهرة: دار الكتب، ١٩٧٤م.

[٥٢] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر. *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. ط٢. القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٦٦م.

[٥٣] الحسيني، أبو بكر بن عبدالرحمن بن شهاب الدين العلوي. *الترياق النافع بإيضاح وتكميل مسائل جمع الجوامع*. ط١. حيدر آباد، الهند: مطبعة دائرة المعارف النظامية، ١٣١٢هـ.

[٥٤] ابن بَرهان، أحمد بن علي. *الوصول إلى الأصول*. تحقيق عبدالحميد أبي زنيد. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٣هـ.

[٥٥] القرافي، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس. *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول*. ط١. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٣هـ.

[٥٦] الزركشي، محمد بن بهادر بن عبدالله. *البحر المحيط في أصول الفقه*. نسخة مايكروفيلم مصورة في مكتبة جامعة الإمام محمد بن سعود برقم ٤٧٠، وأصل الكتاب في مكتبة أحمد الثالث بتركيا رقمه ٧٢١/٢.

[٥٧] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٤٧هـ.

[٥٨] بدران، بدران أبو العينين. *أدلة التشريع المتعارضة ووجوه الترجيح بينها*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٥م.

[٥٩] عوض، السيد صالح. *دراسات في التعارض والترجيح عند الأصوليين*. ط١. القاهرة: دار الطباعة المحمدية، ١٩٨٠م.

[٦٠] عوض، السيد صالح. «بحث في التعارض والترجيح عند علماء أصول الفقه.» *مجلة أضواء الشريعة*، الرياض، ع٨ (جمادى الآخرة، ١٣٩٧هـ)، ص ص٢٦٧-٣٠٩.

[٦١] البرزنجي، عبداللطيف عبدالله عزيز. *التعارض والترجيح بين الأدلة الشرعية*. ط١. بغداد: مطبعة العاني، ١٣٩٧هـ.

[٦٢] السبكي، علي بن عبدالكافي وولده عبدالوهاب بن علي بن عبدالكافي. *الإبهاج في شرح المنهاج*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ.
[٦٣] الحفناوي، محمد إبراهيم. *التعارض والترجيح عند الأصوليين وأثرهما في الفقه الإسلامي*. ط١. المنصورة: دار الوفاء، ١٩٨٥م.
[٦٤] الأسنوي، جمال الدين عبدالرحيم بن الحسين. *التمهيد في تخريج الفروع على الأصول*. تحقيق محمد حسن هيتو. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ.
[٦٥] الشيرازي، أبو إسحق إبراهيم بن علي الفيروز آبادي. *التبصرة في أصول الفقه*. تحقيق محمد حسن هيتو. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٠م.
[٦٦] زيد، مصطفى. *النسخ في القرآن الكريم*. ط٣. المنصورة: دار الوفاء، ١٤٠٨هـ.
[٦٧] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار*. القاهرة: مطبعة مصطفى الحلبي، د. ت.

Conflict between the Verses of the Quran and the Traditions of the Prophet

Hussein M. Al Tartori
Associate Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research deals with the conflict between the verses of the Quran and the traditions of the Prophet. It explains the different viewpoints of the scholars in this concern. I trried to answer some of the questions which face the students of this subject. I also illustrated the Shafii and Hanbali points of view and corrected the mistakes of contemporary authors who were not accurate when they quoted from their resources in this subject.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١). ص ص ١٤١-١٧٨ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

أثـر برنـامـج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع

محمد مصطفى أبو عليا

مركز التطوير التربوي، الأونروا، اليونسكو، عمان، الأردن

ملخص البحث. تتلخص مشكلة البحث في إبراز أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع. واقتصر البحث على بناء هذا البرنامج وكذلك بناء مقياس عادات الدراسة كأداة للكشف عن مدى تحسن تلك العادات لدى الطلاب وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي المؤلَّف من عشر جلسات إرشادية على عشرة طلاب من الصف التاسع كمجموعة تجريبية، في حين لم يتم تطبيق البرنامج على المجموعة الضابطة.

وبعـد تطبيق البرنامج تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي، وكذلك في عادات الدراسة. وقد أشارت النتائج الإحصائية التي تم التـوصـل إليهـا إلى وجـود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (∝ =٥ ٠ , ٠) لصالح المجموعة التجريبية في حالتي التحصيل الدراسي وعادات الدراسة. ويبين هذا البحث أثر البرنامج العلاجي في تحسين مستوى تحصيل الطلاب الدراسي، وكذلك في تحسين عاداتهم الدراسية، الأمر الذي يوفر لهم تكيفًا أكاديميًا سليمًا.

المقدمــة

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام الآباء والمعلمين والطلبة باعتباره مؤشرًا وانعكاسًا للجهود المبذولة في تربية النشء. ولا يعد بالضرورة ارتفاع أو تدني درجات الطلبة في الامتحانات إلى تميّز أو ضعف في قدراتهم العقلية [١، ص١٦٨]، ولا يمكن القول إن الذكاء هو المسؤول فقط عن التحصيل الدراسي، لأن العديد من الدراسات أثبتت أن معاملات الارتباط بين مقاييس القدرة العقلية ومقاييس التحصيل تتراوح بين ٣٠,-٨٠,٠ [٢، ص٨٩]. وهذا يعني أن جزءًا مهمًا من التباين في التحصيل تقرره عوامل القدرة العقلية، كما يعني ذلك أن هناك عوامل أخرى غير تلك المتمثلة في نتائج اختبارات الذكاء تفسر نسبة جوهرية من التباين في التحصيل. فالذكاء ضروري للتحصيل إلا أنه لا يكفي بمفرده للنجاح الأكاديمي. وبذلك فإن هنالك عوامل أخرى تؤثر في التحصيل الدراسي مثل الدافعية والمتغيرات الانفعالية والاجتماعية والتعليمية ومنها عادات الدراسة.

ويلاحظ أن كثيرًا من الطلبة لا يحصلون على النتائج التي يرجونها ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي، بل ربما لأنهم لا يحسنون تنظيم الوقت، أو لأنهم يتبعون عادات دراسية خاطئة.

وبسبب تأثير العادات الدراسية في التحصيل الدراسي، فإن تحسين هذه العادات يمكن أن يرفع المستوى التحصيلي للطلبة، خاصة أنها متعلمة ويمكن التعامل معها والتأثير فيها من المعلمين بعامة والمرشدين منهم بخاصة. ولعل هذا كله يضفي على البحث الحالي أهمية خاصة، والذي يسعى إلى اختبار تأثير برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل الطلبة، عله يسعف في تطوير عادات دراسية جيدة تسهم في رفع تحصيل الطلبة إلى الحد الممكن.

وقد كانت هذه المسألة موضع اهتمام كثير من الباحثين، فقد كانت دراسة أبو علام [٣، ص ص٦٦-٩١] من أحدث الدراسات التي تناولت مقاييس عادات الدراسة. فقد

قام بدراسة لخصائص الصورة الجامعية لمقياس براون وهولتزمان Brown and Holtzman المعرب للعادات الدراسية، وذلك على عينة تألفت من ٩٤ طالبًا و ٤٨٢ طالبة بقسم علم النفس بجامعة الكويت. وتوصل إلى معامل ثبات مقيس بمعامل الفا ٠,٨٠ لمقياس الوقت ٠,٧٥ لمقياس العمل، ٠,٨٦ للمقياس الكلي للعادات الدراسية. كما وجد أن المقياس المعرب لا يقل في مستوى دقته عن المقياس الأمريكي.

واستخدم الباحث المعدل العام محكًا لدراسة صدق المقياسين الفرعيين والمقياس الكلي للعادات الدراسية. وقد تراوحت معاملات الصدق بين ٠,١٦ و ٠,٢٤ وقد كان الهدف من الدراسة استخدام المقياس في إرشاد الطلاب الذين يرغبون في الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية وسيلة للتعرف إلى الطلاب الذين قد يواجهون صعوبات دراسية بسبب عادات دراسية غير فعالة. كما استخدمت القائمة كأداة لتشخيص هذه الصعوبات.

ودرس فطيم [٤، ص ص١١٣-١٣٩] العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية البحرين الجامعية وطالباتها بعد تطبيق قائمة براون وهولتزمان. وتوصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلاب والطالبات في استبانة عادات الدراسة واتجاهاتها ومستوياتهم في التحصيل الأكاديمي. كما توصلت إلى فروق لصالح الإناث على استبانة براون وهولتزمان، لاسيما في الجانب العملي (عادات الاستذكار).

أما سليمان [٥، ص ص١٤٤-١٦٣] فقد تناولت بالدراسة «عادات الاستذكار ومشكلاته وعلاقته بالتفوق الدراسي.» وقامت بتطبيق استبانة عادات الاستذكار للمرحلة الثانوية على ٢٧٠ طالبًا وطالبة من المتفوقين تحصيليًا والعاديين. وتوصلت الدراسة إلى ما مؤداه أنه توجد علاقة موجبة ودالة بين عادات الاستذكار ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وكذلك توجد فروق دالة بين المتفوقين والعاديين في اختبار عادات الاستذكار.

وقامت الفرخ [٦] بدراسة حول أثر الإرشاد الجمعي للأمهات والطالبات في التحصيل العلمي لطالبات الصف الثالث الثانوي العلمي. وتناولت الدراسة ثلاث مجموعات من الطالبات:

١ ـ المجموعة التجريبية الإرشادية الأولى وعددها ١٥ طالبة، وقد تم إرشادهن وأمهاتهن في مجموعات حيث كانت مجموعات الطالبات منفصلة عن مجموعات الأمهات.

٢ ـ مجموعة تم فيها إرشاد الطالبات وحدهن.

٣ ـ المجموعة الضابطة.

وتوصلت الباحثة إلى أن إرشاد الأمهات، وكذلك إرشاد الطالبات، له تأثير في التحصيل الدراسي للطالبات، وأن الفروق كانت ذات دلالة بين المجموعات الثلاث حيث كان أفضل الأداء للمجموعة الأولى تلتها المجموعة الثانية فالمجموعة الثالثة.

ولمعرفة مدى تأثير تدريب الطلاب في المهارات الدراسية، فقد أجرى بيلي Baily [٧، ص٢٦١] مقارنة بين طلبة الصف الثالث الابتدائي، حيث تألفت عينة الدراسة من ٣٣ طالبًا من الذين لديهم تأخر دراسي. وقد دربت المجموعة التجريبية على المهارات الدراسية. وبعد ذلك تمت مقارنتهم مع ١٣ طالبًا من الصف الثالث الابتدائي و ٣٢ طالبًا من الصف السادس الابتدائي ممن لديهم تأخر دراسي أيضًا، ولكنهم لم يتلقوا تدريبًا على المهارات الدراسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا للتدريب على عادات الدراسة في علامات أفراد المجموعة التي درِّبت على تلك المهارات الدراسية، حيث حصل أفرادها على علامات أعلى من علامات المجموعة الضابطة التي لم يحصل أفرادها على أي تدريب.

وتناولت زيسات Ziesat [٨، ص٩٥٦] تأثير عادات تأجيل الدراسة في التحصيل الدراسي حيث تناولت بالدراسة ٥٦ طالبًا من جامعة ديول في أمريكا ممن يؤجلون دراستهم. وقد وزعتهم في مجموعتين: المجموعة الأولى، وهي المجموعة التجريبية التي أخضعت للحوافز والتعزيز الذاتي عند عدم تأجيل الدراسة، وللعقاب الذاتي عند التأجيل. أما المجموعة التجريبية الثانية، وهي الضابطة، فلم تخضع لأي علاج. وأظهرت نتائج

الدراسة وجود تحسن ذي دلالة في التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت تدريبات لمعالجة التأجيل، بينما لم يظهر أي تحسن في التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة.

أما اللبابيدي [٩]، فقد كشفت عن العادات التي يتبعها الطلبة — في المستوى الجامعي — في الاستعداد والدراسة والاتجاهات التي يكونونها نحو دروسهم ومعلميهم والدراسة بشكل عام. كما تناولت بحث العلاقة بين عادات الطلبة في الدراسة واتجاهاتهم نحوها وتحصيلهم الأكاديمي. وتساءلت بشكل أساسي عن العادات والاتجاهات التي ترتبط بالتحصيل المرتفع والعادات والاتجاهات التي ترتبط بالتحصيل المتدني.

وقد طبقت صورة مترجمة ومعدلة عن قائمة مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها لبراون وهولتزمان على عينة من طلبة السنة الأولى من الجامعة الأردنية التي تألفت من ٦٢٥ طالبًا وطالبة، حيث جمعت الدرجة الكلية وأربع درجات فرعية على قائمة مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها، كذلك المعدل التراكمي والدرجات الفعلية في عدد المساقات التي درسها الطالب في فصل دراسي واحد.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع معاملات الارتباط بين التحصيل وعادات الدراسة واتجاهاتها كانت موجبة، وقد اقتربت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على القائمة والمعدل التراكمي للطلبة من ٠,٥٠، وتشكل هذه النتيجة دلالة صدق نسبية للقائمة. كما توصلت إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يتبعون عادات دراسية جيدة كالتخطيط الدراسي والتركيز والدقة والنظام والترتيب والمثابرة، بينما يتبع الطلبة من ذوي التحصيل الدراسي المتأخر عادات دراسية غير فعالة.

وتناول لوم Lum [١٠، ص١٠٩] ثلاث مجموعات مكونة من ٦٠ طالبًا متباينة تحصيليًا: عالية، ومتوسطة، ومتأخرة، للتعرف إلى عاداتهم واتجاهاتهم الدراسية باستخدام قائمة براون وهولتزمان. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها أن الطلبة ذوي

التحصيل المتفوق يتميزون بدوافع أعلى نحو الدراسة ويكونون أكثر ثقة بالنفس ولديهم القدرة على المثابرة، كما توصلت الدراسة إلى أن المجموعة المتأخرة تحصيليًا تكون معتمدة على الآخرين في إنجاز الواجبات البيتية.

ويتضح مما تقدم وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين عادات الدراسة التي يتبعها الطلاب وتحصيلهم الدراسي، الأمر الذي يعني أن تحسين العادات الدراسية للطلاب المتأخرين دراسيًا من خلال تطبيق برنامج إرشادي جمعي علاجي يمكن أن يرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي.

مشكلة الدراسة

من المتعارف عليه أن التحصيل الدراسي يتأثر بمجموعة من العوامل من بينها مهارات الدراسة وقدرة الطلبة على التعامل مع المواد الدراسية بأساليب معينة، وعليه فقد جاءت هذه الدراسة بهدف دراسة فعالية برنامج إرشاد جمعي في تحسين التحصيل الأكاديمي. وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: ما تأثير تعريض الطلبة منخفضي التحصيل لجلسات إرشاد جمعي علاجي في مهارات الدراسة على تحسين مستوى التحصيل الدراسي؟

فروض الدراسة

وفي ضوء ذلك فقد تم وضع الفروض التالية:

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تلقت تدريبًا على عادات الدراسة والمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب على عادات الدراسة في التحصيل الدراسي كما تقيسها اختبارات نصف الفصل الثاني.

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الدراسة، كما تقيسها استبانة عادات الدراسة.

تعريف مصطلحات الدراسة

عادات الدراسة: هي الطرق التي يتبعها الطلبة في دراستهم وفي حل مشكلاتهم التعليمية التي يواجهونها، وتتضمن هذه العادات عادات تجنب التأخير وطرق العمل.

المعدل الدراسي: هو مقدار ما يحصِّله الطالب من المعارف نتيجة لأدائه في اختبارات نصف الفصل الثاني الدراسي ٨٩/٩٠م، ويتضمن معدل المواد التالية: الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، والتربية الاجتماعية والوطنية، واللغة العربية، والتربية الإسلامية.

الإرشاد الجمعي العلاجي: هو عشر جلسات جمعية علاجية شملت عشرة طلاب من ذوي التحصيل المتدني، بهدف مناقشة وتنفيذ الموضوعات المتضمنة في برنامج عادات الدراسة.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة الحالية من ٢٠ طالبًا من ذوي التحصيل المتدني وقد تم اختيارهم من صف دراسي واحد من مجتمع الدراسة المؤلف من ٨٠ طالبًا موزعين على أربع شعب صفية من الصف التاسع في مدرسة ذكور النزهة الإعدادية الأولى التابعة لوكالة الغوث الدولية في مدينة عمان، ويمثلون الطلبة الذين حصلوا على درجات متدنية في الفصل الدراسي الأول من عام ٨٩/ ١٩٩٠م. وتطوع هؤلاء الطلبة للمشاركة في جلسات الإرشاد الجمعي العلاجي حيث تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين هما:

١ ـ *المجموعة التجريبية:* تكونت من عشرة طلاب تعرضوا لعشر جلسات من جلسات الإرشاد الجمعي، بمعدل لقاء واحد في نهاية كل أسبوع ولمدة عشرة أسابيع.

٢ ـ *المجموعة الضابطة:* تكونت من عشرة طلاب لم يتعرضوا للجلسات العشر.

وحيث إن التحصيل الدراسي يتأثر بمجموعة من العوامل والتي من أبرزها الذكاء والوضع الاقتصادي الاجتماعي والدافعية وأسلوب المعلم وطرائق التدريس ومناخ الصف الفيزيقي، والكتاب المدرسي، وعادات الدراسة وعوامل النضج . . ، ولأن الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة في تحصيل طلاب الصف التاسع، فقد تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة متماثلتين في المستوى التحصيلي (انظر جدول رقم ٢) ومن المستوى الصفي نفسه وهو الصف التاسع ومن الشعبة نفسها. وفي هذا تحييد للخبرات التعليمية للطلبة، وكذلك لطرائق التدريس وللمناخ الصفي، فضلاً عن تماثل المستوى الاقتصادي للمجموعتين. كذلك تم ضبط عامل النضج وذلك بتحييد الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج في عادات الدراسة وهي عشرة أسابيع. وبذلك يمكن القول إن أي تحسن أو عدمه في المستوى التحصيلي للمجموعة التجريبية يعزى إلى برنامج عادات الدراسة.

أدوات الدراسة

١ ـ مقياس التحصيل: هو المعدل التحصيلي للطلبة في اختبارات نصف الفصل الثاني ٨٩/ ١٩٩٠م.

٢ ـ مقياس عادات الدراسة لبراون وهولتزمان.

الخلفية النظرية

طور مقياس براون وهولتزمان لكي يساعد المربين والباحثين على فهم ظاهرة عادات الدراسة ومواجهتها، وهو أداة يسهل تطبيقها لقياس عادات الدراسة، وكذلك لقياس الدافعية للدراسة، وبعض الاتجاهات نحو الأنشطة المدرسية التي لها أهميتها في داخل الصف.

وقد كشفت الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الأداة عن أنها يمكن أن تكون مؤشرًا مفيدًا يساعدنا على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة، فارتباطها بالمقاييس المختلفة للاستعدادات العقلية منخفض، مما يدل على أن قدرتها التنبؤية تستند في قياسها

لأبعاد ترتبط بالتحصيل الدراسي. والمقياس نتاج لسلسلة طويلة من البحوث العلمية، وقد ظهرت الصورة الأولى له عام ١٩٥٣م، ثم أجريت عليها تعديلات في صياغة البنود، مع بقاء الشكل الأساسي في الصورة الحالية دون تغيير. كذلك أضيفت بعض البنود، بحيث أصبح عدد بنود المقياس مائة بند بدلاً من ٧٥ بندًا في الصورة الأولى، تغطي أربعة أبعاد رئيسة هي:

ا ـ تجنب التأخير: يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد أنهم غالبًا ما يتمون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب دون أن يحثهم أحد على ذلك حتى لو كان الواجب مملاً أو صعبًا. ويتميزون بالتنظيم في عملهم المدرسي وغالبًا ما يقضون مدة ثلاث أو أربع ساعات في الدراسة والاستعداد يوميًا، ويفضلون الدراسة في ظروف قليلة التشتت، ونادرًا ما يتركون واجباتهم حتى اللحظة الأخيرة [١١، ص٤].

ب ـ طرق العمل: يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد أنهم غالبًا يتأكدون من أنهم قد فهموا جيدًا ما هو مطلوب منهم قبل الشروع في إعداد واجباتهم، ويعطون عناية خاصة للترتيب، خاصة في الواجبات والتقارير. . . إلخ. ونادرًا ما ينتقدون من معلميهم، ونادرًا ما يكونون قلقين في الامتحانات، ولا يجدون صعوبة في تحديد النقاط المهمة أثناء القراءة [١١، ص ص٤-٥].

جـ ـ الرضا عن المعلم: يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد، أنهم يقرون بأن المعلمين يقدمون مواد شيقة، وأن المعلمين يستمتعون بالتدريس، وأنهم لا يتهكمون على الطلبة، وأنهم عادلون في توزيع علاماتهم على الطلاب [١١، ص٥].

د ـ تقبل التعليم: يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد أنهم يعتقدون أن الاستمتاع بالوقت أهم من الدراسة، وأن تحصيل العلم مهم في حد ذاته، وأن ما يتعلمه الفرد في المدرسة يساعد في إعداده لمواجهة مشكلات الرشد [١١، ص٥].

لقد ثبت صدق الأداة حينما طبقت في صورتها الأولية التي نشرت عام ١٩٥٣م في بحوث استهدفت الكشف عن العلاقات بين نتائجها وبين درجات الطلاب في الكليات المختلفة، فقد اتضح من تطبيق المقياس على عينة من ١٧٥٦ طالبًا و ١١١٨ طالبة في عشر كليات مختلفة أن معامـلات الارتباط بين نتائج المقياس ومتوسطات درجات التحصيل تراوحت بين ٤٢, ٠ للذكور و ٤٥, ٠ للإناث على التوالي [١١، ص١٤].

وحيث إن الدراسة الحالية تهدف إلى تطوير عادات الدراسة فقد تم اقتباس بعدي تجنب التأخير وطرق العمل، ولم يتم تناول بعدي الرضا عن المعلم وتقبل التعليم. ولما كان المقياس في صورته الأولية قد صمم لطلبة الجامعة والثانوية، فإنه تم تعديل بعض الصيغ وتبسيط بعض الفقرات لتتلاءم وطلبة المرحلة الأساسية، وذلك من خلال تطبيقه على ٤٧ طالبًا من خلال الصف التاسع لإبداء الرأي في الفقرات وتحديد الكلمات أو العبارات الغامضة ليصار إلى إعادة صياغتها وفقًا لمفاهيم الطلبة ومستوياتهم. وبذلك فقد اعتمدت الفقرات الفردية لقياس بعد تجنب التأخير بينما اعتمدت الفقرات الزوجية لقياس بعد طرق العمل. وبذلك يكون مجموع بنود المقياس ٥٠ بندًا، عشرون بندًا لكل بعد.

بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لـ ٤٨ طالبًا على المقياس ومعـدل درجـاتهم التحصيلية في الفصل الأول من العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠م، فكان ٥٣, ٠ وهذا معامل كاف للصدق التلازمي للمقياس. أما الثبات، فقد تم حسابه على العينة نفسها عن طريق إعادة إجراء القياس بعد مرور ثلاثة أسابيع فكان ٧٤, ٠ .

٣ ـ برنامج عادات الدراسة: تكون هذا البرنامج من عشر جلسات إرشادية (انظر ملحق رقم ١)، وقد تم بناؤه بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والنفسي، وجدول رقم ١ يظهر بعض مواد البرنامج ومصادرها.

جدول رقم ١ . مادة البرنامج الإرشادي وموضعها فيه ومصادرها.

المـــــادة	موضعها في البرنامج	المصـــــدر
موجهات	الجلسة الثانية	[١٢، ص٢٨]
هدف أريد تحقيقه	الجلسة الثالثة	[١٢، ص٤١]
جدول الدراسة اليومية	الجلسة الثالثة	[١٣، ص١٢٧]
استبانة التقويم الذاتي	الجلسة الرابعة	من إعداد الباحث
عبـارات :	الجلسة التاسعة	[١٤، ص١٣٩]
ـ إذا شعرت بالتوتر علي أن أسترخي		
ـ أحافظ على هدوء أعصابي		

وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس في كلية التربية في الجامعة الأردنية (انظر ملحق رقم ٣) لإبداء الرأي حول مدى مناسبة الجلسات العشر لبناء عادات دراسية. وقد أبدت المجموعة معظم ما جاء في البرنامج ولم تؤيد ماورد في الجلسة الأولى حول الاستبانة المؤلفة من خمسة بنود (انظر ملحق رقم ٤) والمتعلقة بمسح لبعض العادات الدراسية، ورأت بأن تكون هذه الاستبانة على صورة أسئلة حوارية حول مكان الدراسة ووقتها وظروف التشتت فقط. كما أبدت ملاحظاتها حول ضرورة متابعة الطلبة أسبوعيًا للتأكد من مدى تنفيذهم لما يتفق عليه خلال الجلسات وبعدها.

وطبقت استبانة التقويم الذاتي — الواردة في الجلسة الرابعة من البرنامج — على ٤٥ طالبًا من طلاب الصف التاسع للتأكد من وضوح عباراتها بالنسبة لهم. وتم حساب معامل الثبات بإعادة تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين على ١٥ طالبًا آخر من طلاب الصف التاسع فكان ٨٧ر٠ .

إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات الرئيسة التالية :

أولًا : تم اختيار عشرين طالبًا من طلبة الصف التاسع الذين حصلوا على درجات متدنية بصورة عشوائية على مجموعتين، هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعدد أفراد كل منها عشرة طلاب .

ثانيًا : بعد ذلك تم تطبيق مقياس عادات الدراسة كقياس قبلي لرصد الدرجة الكلية للمجموعتين، كما تم حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين في كل من التحصيل الدراسي وعادات الدراسة . حيث كانت الدرجة القصوى للتحصيل الدراسي ٣٥، بينما كانت لعادات الدراسة ٢٥٠ . ويظهر الجدولان ٢، ٣ متوسطات درجات المجموعتين في التحصيل وعادات الدراسة .

ثالثًا : تم تطبيق البرنامج الإرشادي في عادات الدراسة من خلال عقد عشر جلسات للمجموعة التجريبية فقط، بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا مدتها ٤٥ دقيقة، وكل يوم خميس، بمساعدة المعلم المرشد، حيث تم التطبيق في الفترة الواقعة من ١/٢ إلى ١٥/٤/١٩٩٠م .

ملخص للجلسات العشر المكونة للبرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى: قام الباحث بالتعريف على نفسه واستعرض الهدف من الجلسات العشر، وهو التدرب على برنامج في عادات الدراسة، الذي اشتمل على : إعداد برنامج للدراسة، وكيف تقرأ بفعالية، وكيف تركز، وكيف تسجل الملاحظات، وكيف تنتهي من الدراسة، وأساليب المراجعة، والاستعداد للاختبار، وكيفية التعامل معه .

الجلسة الثانية : كان الهدف من هذه الجلسة مناقشة الطلاب ببعض الموجهات المفيدة في تحسين عادات الدراسة . وتتضمن هذه الموجهات الأسلوب الأمثل في تنظيم الكتب، والأدوات، واستثمار الوقت بفعالية، ووضع سلم أولويات . وفي نهاية الجلسة اتفق على تنفيذ تلك الموجهات خلال الأسبوع المقبل .

جدول رقم ٢ . الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي .

	القياس القبلي				القياس البعدي			
المجموعة	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٣,٥	١٥,١	٠,٤٦	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥	٢,٦	١٦,٣	٢,٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح المجموعة التجريبية
التجريبية	٣,٩	١٦,٥			٢,٨	١٩,٩		

جدول رقم ٣ . الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجاتهم على مقياس عادات الدراسة .

	القياس القبلي				القياس البعدي			
المجموعة	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٤,٥	١٤٨,٥	٠,٤٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥	٢٢,٦	١٥٦,١	٢,٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح المجموعة التجريبية
التجريبية	٢٦	١٥٣,٦			٢٧	١٦٧,٩		

الجلسة الثالثة : وهدفت إلى إعداد برنامج للدراسة والاستعداد الذي تكرر في كل جلسة من الجلسات التالية . ويتضمن هذا البرنامج تدريب الطلاب على ما يلي :

ا ـ تعبئة نموذج وضع خطة للأنشطة المدرسية للأسبوع المقبل .

ب ـ وضع خطة الدراسة للأسبوع الحالي .

جـ ـ وضع برنامج للدراسة اليومية .

د ـ تحديد هدف أو أهداف يراد تحقيقها خلال هذا الأسبوع .

وفي نهاية الجلسة تم توزيع نماذج غير معبأة مثل النماذج التي استخدمت في هذه الجلسة لتعبئتها خلال الأسبوع القادم والأسابيع التالية كنوع من التدريب .

الجلسة الرابعة : وهدفت إلى تحقيق القراءة بفعالية ، ويمكن تلخيص أعمال الجلسة كالآتي :

ـ تمت مناقشة الطلاب بمحتوى النماذج التي وزعت عليهم لتعبئتها ، حيث قام كل طالب بعرض ما قام به على المجموعة لمناقشته وإبداء الرأي والملاحظات حول ذلك العمل لتصويبه .

ـ وزعت استبانة التقويم الذاتي — التي أجاب عنها الطلاب في كل جلسة من الجلسات التالية — بهدف تقويم مدى التقدم الذي قد يطرأ على عاداتهم في مجالات تنظيم أوقات الدراسة ، وإعداد البرامج اليومية والأسبوعية ، وكذلك التهيئة النفسية والمادية ، وهي المهارات التي اتفق على تطبيقها أسبوعيًّا (انظر ملحق رقم ١) .

ـ درب الطلاب على أسلوب القراءة بفعالية وذلك من خلال قراءة بعض الفقرات من كتاب الجغرافيا للصف التاسع .

ـ اتفق في نهاية الجلسة على تطبيق الإجراءات اللازمة للقراءة الفعالة يوميًّا ، خلال الأسبوع القادم ، على الموضوعات الدراسية المختلفة ، كذلك تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة المتعلقة بإعداد برنامج للدراسة والاستعداد .

الجلسة الخامسة : كان الهدف من هذه الجلسة تعريف الطلاب بكيفية إنهاء الدراسة الناجحة ، وتتلخص الجلسة في النقاط التالية :

- تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
- مناقشة خطوات كيفية الانتهاء من الدراسة الناجحة.
- اتفق في نهاية الجلسة على تنفيذ إجراءات الانتهاء من الدراسة الناجحة في المواد الدراسية خلال الأسبوع القادم، فضلاً عن تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة.

الجلسة السادسة: وهدفت إلى تحقيق عادة التركيز وتتلخص الجلسة في النقاط التالية:

- عرض الطلاب برامجهم الدراسية التي اتبعوها سواءً اليومية أو الأسبوعية والهدف الذي يراد تحقيقه.
- تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
- نوقش الطلاب بمدى تطبيقهم لطرق إنهاء الدراسة الناجحة.
- ناقش الطلاب أساليب التركيز في الدراسة التي تمثلت في الشكل المتعلق بالتركيز (انظر ملحق رقم ١ وشكل رقم ٧).
- اتفق على تنفيذ إجراءات التركيز في المواد الدراسية وذلك خلال الأسبوع القادم، إضافة إلى تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة.

الجلسة السابعة: وهدفت إلى تدريب الطلاب على طرق تسجيل الملاحظات، وتتلخص الجلسة في النقاط التالية:

- ناقش الطلاب برامجهم اليومية والأسبوعية والهدف الذي يراد تحقيقه.
- تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
- اتفق في نهاية الجلسة على تنفيذ أسلوب تسجيل الملاحظات خلال حصص الأسبوع القادم، وكذلك تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة.

الجلسة الثامنة: وهدفت إلى تدريب الطلاب على أساليب المراجعة وتتلخص فعاليات الجلسة في النقاط التالية:

ـ نوقش الطلاب بمدى التزامهم بتنفيذ طرق تسجيل الملاحظات.
ـ ناقش بعض الطلاب براجهم اليومية والأسبوعية والهدف المراد تحقيقه.
ـ تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
ـ تبادل الطلاب الأفكار حول طرق المراجعة.
ـ في نهاية الجلسة تم الاتفاق على تطبيق طرق المراجعة خلال دراسة المواد للأسبوع القادم، وكذلك تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة.

الجلسة التاسعة: وهدفت إلى تعريف الطلاب بخطوات الاستعداد للاختبار، وتتلخص الجلسة في النقاط التالية:
ـ عرض الطلاب ممارساتهم في طرق المراجعة.
ـ عرض بعض الطلاب برنامجهم الدراسي اليومي والأسبوعي والهدف المراد تحقيقه.
ـ تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
ـ ناقش الطلاب إجراءات الاستعداد للاختبار وهي الواردة في شكل رقم ٨ (انظر الملحق رقم ١).
ـ اتفق في نهاية الجلسة على تنفيذ خطوات الاستعداد للاختبار وكذلك تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة.

الجلسة العاشرة: وهدفت إلى تدريب الطلاب على التعامل مع ورقة الاختبار، وتتلخص الجلسة في النقاط التالية:
ـ عرض الطلاب ممارساتهم لطرق الاستعداد للاختبار.
ـ ناقش بعض الطلاب براجهم اليومية والأسبوعية والهدف المراد تحقيقه.
ـ تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
ـ ناقش الطلاب إجراءات التعامل مع ورقة الاختبار الواردة في شكل رقم ٩ (انظر ملحق رقم ١).
ـ عرض فيلم عادات الدراسة ومناقشة محتواه.
ـ اتفق في نهاية الجلسة على تطبيق إجراءات التعامل مع ورقة الاختبار حين التقدم للاختبار.

رابعًا: بعد الانتهاء من تنفيذ الجلسات العشر تم تطبيق مقياس عادات الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة مرة أخرى — كقياس بعدي — لرصد الدرجة الكلية. كما تم رصد درجات الطلبة التحصيلية في المواد الدراسية وذلك في اختبارات منتصف الفصل الثاني من العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠م (انظر جدولي رقمي ٢، ٣).

النتائج ومناقشتها

لاختبار الفرض الأول الذي نص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية للمجموعة التجريبية التي تلقت تدريبًا على عادات الدراسة والمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب، تم حساب الفروق بين المتوسطات في التحصيل الدراسي كما أظهرتها نتائج القياس البعدي (اختبارات نصف الفصل الثاني ٨٩/ ١٩٩٠م)، واستخراج قيمة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة.

وبالنظر إلى جدول رقم ٢ يتضح لنا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغ متوسط المجموعة الضابطة ١٦,٣ في حين كان متوسط المجموعة التجريبية ١٩,٩، وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التي تلقت تدريبًا على عادات الدراسة. وبذلك تحقق الفرض الأول، وقد تعزى هذه النتيجة إلى التدريب الذي تلقته المجموعة التجريبية، خصوصًا أنه تم تحييد أبرز العوامل — باستثناء عامل عادات الدراسة — التي قد تؤثر في تحصيل المجموعة التجريبية. إن هذه النتيجة تؤكد أن الأداء التحصيلي ليس نتيجة للقدرة العقلية العامة فقط بل يمكن أن يكون إفرازًا لمتغيرات أخرى، أحدها عادات الدراسة. إن هذه النتيجة تتفق ومجموعة الدراسات السابقة مثل دراسة الفرخ، وبيلي Baily [٧] وزيسات Ziesat [٨].

ولاختبار الفرض الثاني الذي نص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات الدراسة، تم حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم في عادات الدراسة. كما تم حساب قيمة ت.

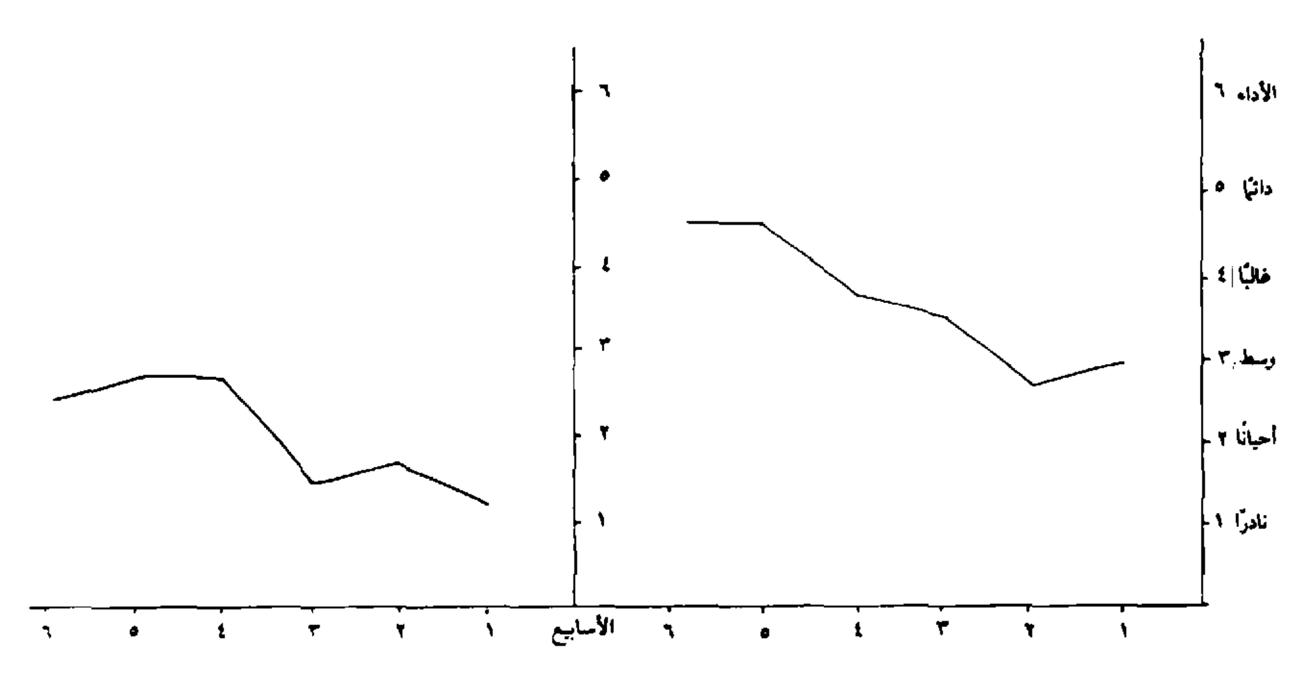
يلاحظ من جدول رقم ٣ أن قيمة ت دالة عند مستوى الدلالة (∝ =٠٥ , ٠) بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجاتهم على مقياس عادات الدراسة، حيث كان متوسط المجموعة التجريبية ١٦٧,٩ ، ومتوسط المجموعة الضابطة ١٥٦,١ . وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في عادات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الثاني. وهذه النتيجة تؤكد فعالية البرنامج الإرشادي العلاجي الذي تم اتباعه في هذه الدراسة لتحسين العادات الدراسية لدى الطلاب منخفضي التحصيل، وبالتالي تحسين المستوى التحصيلي لديهم. وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسات فطيم [٤] وسليمان [٥] واللبابيدي [٦].

ويمكن أن نفسر تحسن العادات الدراسية لدى المجموعة التجريبية، وكذلك ارتفاع مستواهم التحصيلي، إلى الإرشاد الجمعي وما يعكس من ديناميات الجماعة، فقد أكد أدلر Adler ودريكرز Dreikurs على أن اتجاهات الطلاب تتغير خلال التفاعل والتعاون مع الأقران، وأن إرشاد مجموعة الأقران peer qroup counselling يعدّ مشخصًا لمشكلاتهم ومعالجًا لها [١٥، ص١٢٣]. وقد كان ذلك عاملاً أساسيًا في إنجاح الجلسات الإرشادية وتحسين العادات الدراسية للطلاب.

ولابد هنا من التنويه إلى أن ثمة عوامل أخرى ذات تأثير في زيادة المستوى التحصيلي، مثل معالجة الضعف المتراكم الذي يعاني منه الطلاب، فقد ذكروا خلال جلسات الإرشاد أن إجراءات تحسين عادات الدراسة ليست كافية لرفع مستواهم التحصيلي، بل ينبغي التركيز على معالجة الضعف المتراكم في المواد ذات الطبيعة التراكمية كالرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة العربية.

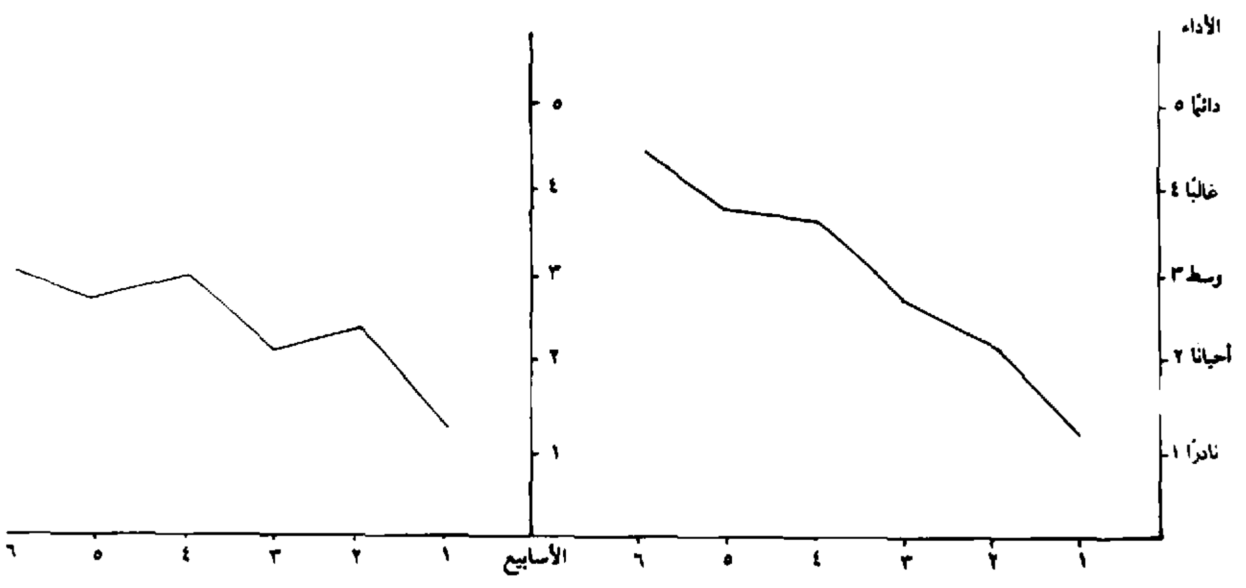
إن هذا يشير إلى ضرورة تضافر جهود المعلمين والتركيز على جوانب الضعف المتراكم والبحث عن أسبابه والعمل على معالجته منذ البداية، فضلاً عن جهود المعلمين المرشدين في إنماء عادات دراسية وتحسين المستوى التحصيلي لدى طلبتنا الذين يعدون انخفاض مستوى تحصيلهم مشكلة المشكلات.

أما بالنسبة لأداء المجموعة التجريبية على استبانة التقويم الذاتي لما كان يتم أسبوعيًا، التي طبقت على الطلاب في كل جلسة من الجلسات الست الأخيرة، لرصد مدى التقدم الذي قد يطرأ على عاداتهم في مجالات تنظيم أوقات الدراسة، والتحضير، وإعداد البرامج اليومية والأسبوعية، فقد عكس هذا الأداء مدى تنفيذهم لتلك العادات، ومدى التزامهم بما كان يتفق على تنفيذه أسبوعيًا. كما عكست تعديلاً في المسار وتقويمًا للاعوجاج، والأشكال ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ توضح مدى التحسن الذي طرأ على تلك العادات.



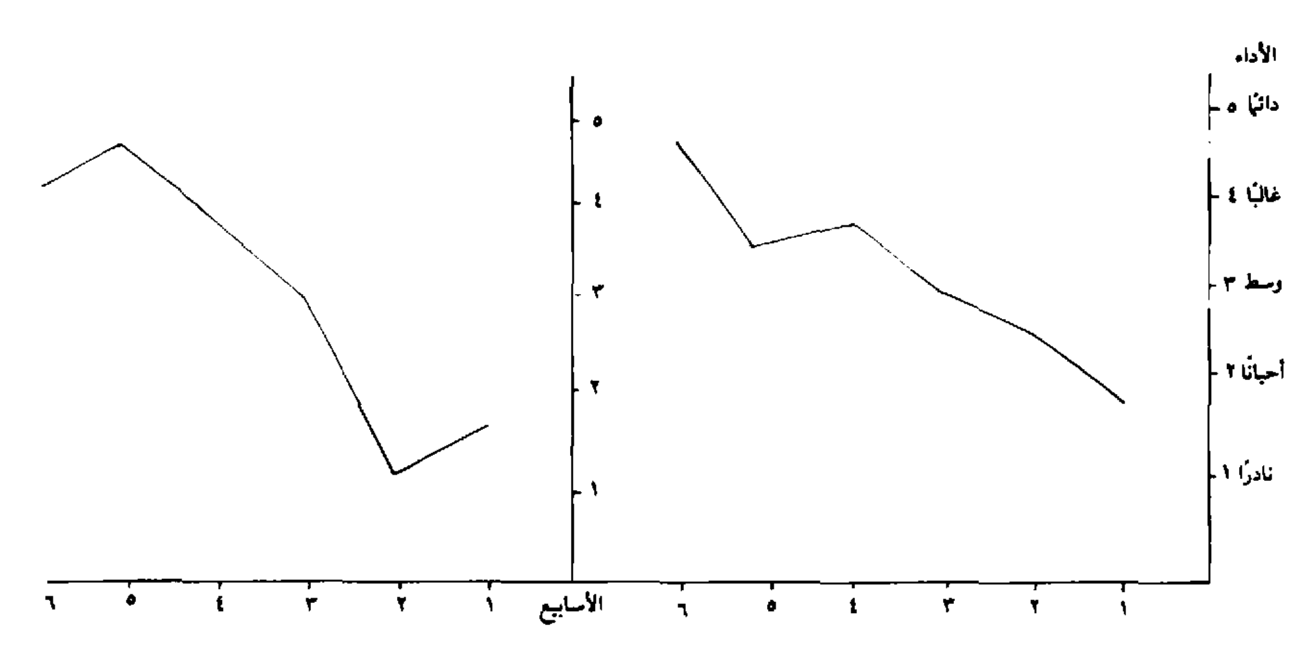
شكل رقم ١. متوسطات الأداء على عبارة الابتعاد عن المشتتات.

شكل رقم ٢. متوسطات الأداء على عبارة دراسة المادة الصعبة ثم السهلة.



شكل رقم ٣. متوسطات الأداء على عبارة الالتزام بأوقات الدراسة وأوقات الراحة.

شكل رقم ٤. متوسطات الأداء على عبارة عدم إهمال دراسة المواد الصعبة



شكل رقم ٥. متوسطات الأداء على عبارة الالتزام تعبئة الأنشطة والواجبات المقررة للأسبوع القادم.

شكل رقم ٦. متوسطات الأداء على عبارة الالتزام ببرنامج الدراسة اليومي.

التوصيات

١ ـ توجيه المعلمين المرشدين للعمل على تنمية العادات والاتجاهات الدراسية منذ بداية دخول الطالب للمدرسة، وذلك خلال برامج الإرشاد والتوجيه المدرسي.

٢ ـ تضمن برامج إعداد المعلمين مقررات أو تدريبات حول عملية إنماء عادات دراسية.

٣ ـ بناء برامج إرشادية لإقناع الطلاب بضرورة عزو فشلهم إلى عوامل غير عقلية مثل عادات الدراسة والمثابرة وغيرها، لأن ذلك يزيد من دافعيتهم للعمل والإنجاز.

ملحق رقم ١. البرنامج الإرشادي في عادات الدراسة

يتكون البرنامج من عشر جلسات إرشادية، تتضمن كل جلسة الخطوات الإجرائية التي تم اتخاذها.

الجلسة الأولى

قام الباحث بالتعريف على نفسه واستعرض الهدف من الجلسات العشر وهو التدرب على برنامج في عادات الدراسة الذي يتضمن ما يلي:

١ ـ التعرف إلى بعض العادات الدراسية لدى الطلبة

٢ ـ موجهات
٣ ـ إعداد برنامج للدراسة والاستعداد
٤ ـ كيف تقرأ بفعالية
٥ ـ كيف تنتهي من الدراسة الناجحة
٦ ـ التركيز
٧ ـ تسجيل الملاحظات
٨ ـ المراجعة
٩ ـ الاستعداد للاختبار
١٠ـ كيف تتعامل مع ورقة الاختبار

ولتحقيق ذلك لابد من الالتزام بحضور الجلسات في مواعيدها المقررة، وتنفيذ ما يتفق عليه من أعمال وتدريبات في كل جلسة. بعد ذلك تم مسح لبعض العادات الدراسية لدى الطلبة عن طريق توجيه بعض الأسئلة الشفوية مثل مكان الدراسة ووقتها، وظروف التشتت، حيث تم مناقشة ذلك من خلال إبراز السلبيات والإيجابيات وتعزيز الجوانب الإيجابية.

الجلسة الثانية: موجهات

ناقش الباحث الطلبة ببعض الموجهات المتعلقة بتسهيل تنفيذ عادات الدراسة حيث تم تلخيصها على الصورة التالية:

ـ التنظيم: ضع الكتب والأوراق والأقلام لتكون في متناول يدك عند الحاجة إليها، ونظم وقتك، فإن تحديدك للزمن الذي تفضل الدراسة فيه سيوفر لك كثيراً من الوقت الضائع.

ـ الأدوات: كل طالب يحتاج إلى مواد أساسية من أجل أن يكون مستعدًّا للنشاط الصيفي، لذلك يتوقع المعلمون من تلاميذهم أن يصطحبوا معهم المواد الضرورية إلى الصف في كل يوم.

الـوقت: الـوقت عامل مهم للنجاح المدرسي، لذا عليك أن تستغرق الوقت الكافي في الدراسة والاستعداد واستثمار الوقت بأقصى فاعلية ممكنة. يحتاج معظم التلاميذ ٢٠ دقيقة على الأقل لدراسة كل مادة من المواد الدراسية، فضلاً عن ١٠ـ٢٠ دقيقة لمراجعة ملاحظات كل موضوع أعطي في الصف في ذلك اليوم. إذا التزمت بذلك فإن هذا سيساعدك على الاستمرار في دراستك ويلغي عادة الدراسة في اللحظات الأخيرة التي تخلو من التركيز.

ـ الأولويات: إن النشاطات الرياضية، والعمل المدرسي، والالتقاء بالأصدقاء أمور ترتبط بالمدرسة، عليك أن تقرر أي هذه الأشياء أكثر أهمية بالنسبة لك. بالطبع سيكون للعمل المدرسي الأولوية الأولى، علمًا بأن الأمور الأخرى ممتعة ومسلية، فعليك ألا تقوم بأي شيء منها إلا إذا قمت بالنشاط المدرسي.

ما اتفق على تنفيذه في الجلسة القادمة.

أن يقوم كل طالب بمحاولة تطبيق الموجهات السابقة خلال الأسبوع القادم.

الجلسة الثالثة: إعداد برنامج للدراسة والاستعداد

بعد مناقشة الطلبة فيما أنجزوه خلال الأسبوع الماضي قام الباحث بتوجيه العبارات التالية للطلبة: عليك أن تسأل كل معلم عن الاختبارات والمهام الرئيسة (كالواجبات والأنشطة... إلخ) التي ستُعطى خلال الأسبوع القادم، عليك أن تسجل هذه المعلومات في أحد الفراغات كما هو مبين، وعليك أن تحتفظ بهذا الجدول في مكان يمكنك (منه) أن تلاحظ وترى ما سوف يأتي بعد أسبوع.

جدول رقم ٤.

السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس

ـ كذلك يمكنك تعبئة جدول رقم ٥ «جدولك المدرسي» كل يوم عن الواجبات والأنشطة المطلوبة منك خلال الأسبوع الحالي:

جدول رقم ٥ .

السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس

الأحد	الأنشطة	الثلاثاء	الأنشطة	الخميس	الأنشطة

ـ اعمل جدولاً للدراسة اليومية على الصورة التالية، أو كما تريده أنت بحسب ظروفك.

جدول رقم ٦ .

الساعة	١٢ ـ ٢	٢ ـ ٤	٤ ـ ٥	٥ ـ ٧	٧ ـ ٨
الفعاليات	غداء مع استراحة	إعداد الأنشطة المدرسية المطلوبة	استراحة وممارسة هواية	إعداد الأنشطة المدرسية المطلوبة	استراحة ثم نوم

هدف *أريد تحقيقه*

عليك أن تضع أهدافًا دراسية للأسبوع، وتذكّر أن الأهداف التي تضعها يجب أن يكون بمقدورك تحقيقها خلال أسبوع. يمكنك الاستعانة بالنموذج التالي.

نموذج رقم ١.
هدف أريد تحقيقه.

أسبوع رقم (   ) من شهر
الهدف الذي أريد تحقيقه هذا الأسبوع هو:

____

____

____

سأعمل لتحقيق هذا الهدف ما يلي:

____

____

____

ملاحظات حول مدى تحقيق الهدف (يضع الطالب دائرة حول الحالة التي تنطبق عليه)
تم تحقيق الهدف   تم تحقيقه جزئيًا   لم يتم تحقيقه
الأسباب التي حالت دون تحقيق الهدف جزئيًا أو كليًا.

____

____

ما اتفق على تنفيذه للجلسة القادمة

وزعت على الطلاب النماذج السابقة لتعبئتها خلال الأسبوع القادم وهي: المهمات التي ستعطى خلال الأسبوع الذي يليه، وبرنامج التحضير والدراسة خلال الأسبوع القادم، وهدف أريد تحقيقه، وتخطيط برنامج دراسي، على أن يناقش الجميع بذلك وما تم تنفيذه وفق ما اتفق عليه خلال اللقاء القادم.

الجلسة الرابعة: كيف تقرأ بفعالية؟

١ - تمت مناقشة الطلاب ومتابعة ما تم الاتفاق على تنفيذه في الأسبوع الماضي حيث قام كل طالب بعرض ما أنجزه على المجموعة حيث تقوم بإبداء الملاحظات حول ذلك لتصويب العمل.

٢ - تم تطبيق استبانة* التقويم الذاتي التالية:

---

* تطبق هذه الاستبانة على الطلبة في كل جلسة من الجلسات التالية لرصد مدى التقدم الذي قد يطرأ على عادات الطلبة في مجالات تنظيم أوقات الدراسة، والتحضير وإعداد البرامج اليومية والأسبوعية وكذلك التهيئة النفسية والمادية.

استبانـة رقـم ١

الاســـــم الأسبـــــوع

ضع إشارة (√) أمام العبارة وتحت درجة تنفيذك لها خلال الأسبوع.

العبـــــارة	دائمًا	غالبًا	وســـط	أحيانًا	نادرًا
ابتعدتُ عن المشتتات والضوضاء					
درستُ المادة الصعبة ثم السهلة					
التزمتُ بأوقات الدراسة وأوقات الراحة					
لم أهمل دراسة المواد الصعبة					
التزمتُ بتعبئة الأنشطة والواجبات المقررة للأسبوع القادم					
التزمتُ ببرنامج الدراسة اليومي الذي وضعتهُ لنفسي					

٣ ـ وزعت على الطلبة فقرات من كتاب الجغرافيا للصف الثالث الإعدادي، ودرِّبوا على قراءة كل فقرة ثم تلخيصها والتعبير عنها باللغة الخاصة ثم تلخيص مجمل الفقرات. وخلال عملية القراءة تم تحديد النقاط البارزة في كل فقرة مثل السنوات والأسماء... إلخ. وبعد هذا التدريب العملي والمناقشة التي تلته تم الاتفاق على النقاط التالية التي تعبر عن كيفية القراءة الفعالة:

- ابدأ بالدراسة بعد التحضير الجاد نفسيًا وتنظيميًا زمنيًا وماديًا.
- بادر بقراءة المقدمة في أول الموضوع ثم الخلاصة في نهايته.
- اقرأ الموضوع للمرة الأولى سريعًا ولكن بانتباه ووعي.
- اقرأ الموضوع كاملاً بعناية تامة.
- حاول عند انتهائك من قراءة كل فقرة رئيسة من الموضوع التوقف لحظة لتذكر أهم النقاط التي ناقشها الجزء، وإذا وجدت أن استيعاب بعضها غامض، فلا ضير من الرجوع إلى المادة بالسرعة التي تناسبك.

ـ انتبه لبداية كل فقرة رئيسة ضمن الموضوع، اقرأ الفقرة بعناية، وقم بتحديد فكرتها الرئيسة لتجد أنها تحتوي على حقيقة علمية أو اسم عالم مبتكر أو مبدأ أو مفهوم.

ـ افهم بشكل عام ما تقصده الفقرة دون محاولة حفظها أو صمها لأن التعلم بالحفظ الحرفي لا يدوم في العادة طويلاً حيث تفقده بعد فترة قصيرة من الزمن.

ـ استخدم خلال عملية القراءة جميع الجداول والأشكال والصور التي تحتويها المادة، وحاول دائمًا قراءة المعلومات المكتوبة من خلال الشكل أو الصور التي تخصها، وهذا يسهل عليك تعلم المادة ويزيد من قدرتك على الاستيعاب.

ـ احفظ الأسماء والأرقام الرئيسة التي تهم الموضوع.

ـ اكتب في الهامش أهم الأفكار أو الأسماء أو الأرقام التي تخص كل فقرة رئيسة.

ـ قم بحل التمارين أو الأنشطة التطبيقية المثبتة عند نهاية كل فقرة.

ـ اعمد — عند انتهائك من قراءة الموضوع — إلى تذكر الخطوط العامة أو الأفكار الرئيسة متخيلاً معلوماتهم من فكرك، أو قم بإجراء اختبار قصير لنفسك كي تتأكد أنك فهمتَ واستوعبتَ.

ما اتفق على تنفيذه للجلسة القادمة

١ ـ تطبيق الإجراءات اللازمة للدراسة الفعالة يوميًا على الموضوعات الدراسية المختلفة.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة لتعبئتها ومناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة: كيف تنتهي من الدراسة الناجحة؟

١ ـ تمت مناقشة الطلبة فيما تم الاتفاق على تنفيذه في الأسبوع الماضي حيث قام كل طالب بعرض ما أنجزه على المجموعة لتقوم بإبداء الملاحظات حول ذلك لتصويب العمل.

٢ ـ تم تطبيق استبانة التقويم الذاتي.

٣ ـ مناقشتهم بمدى التزامهم بتطبيق مهارات الدراسة الفعالة.

٤ ـ تم تناول موضوع كيفية الانتهاء من الدراسة الناجحة، حيث ناقش الطلبة طرق إنهائهم للدراسة وكذلك طرقًا أخرى. وقد تم تلخيص ما تم تناوله في النقاط التالية:

ـ انته من الدراسة بشيء مرغوب أو سهل وليس من الصعب الممل.

ـ انته من الدراسة عند مواجهتك لطريق مسدود بخصوص فهم أو استيعاب نقطة علمية محددة محاولاً الرجوع إليها في وقت لاحق يكون ذهنك يقظًا مستعدًا لتعلم شيء جديد.

ـ انته من الدراسة عند شعورك بالإرهاق لتمارس نشاطًا تحبه.

- انته من الدراسة عند انشغالك بمشكلة أيًا كان نوعها لاستعادة التركيز.
- انته من الدراسة في حالة السرحان الفكري لعدم التركيز في هذه الحالة.
- انته من الدراسة بتدوين أهم خواطرك وانطباعاتك أو ملاحظاتك حول المادة بحيث يتم التدوين بصيغ جديدة موجزة جدًا.

ما اتفق على تنفيذه للجلسلة القادمة

١ - تطبيق خطوات الانتهاء من الدراسة الناجحة.

٢ - توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة.

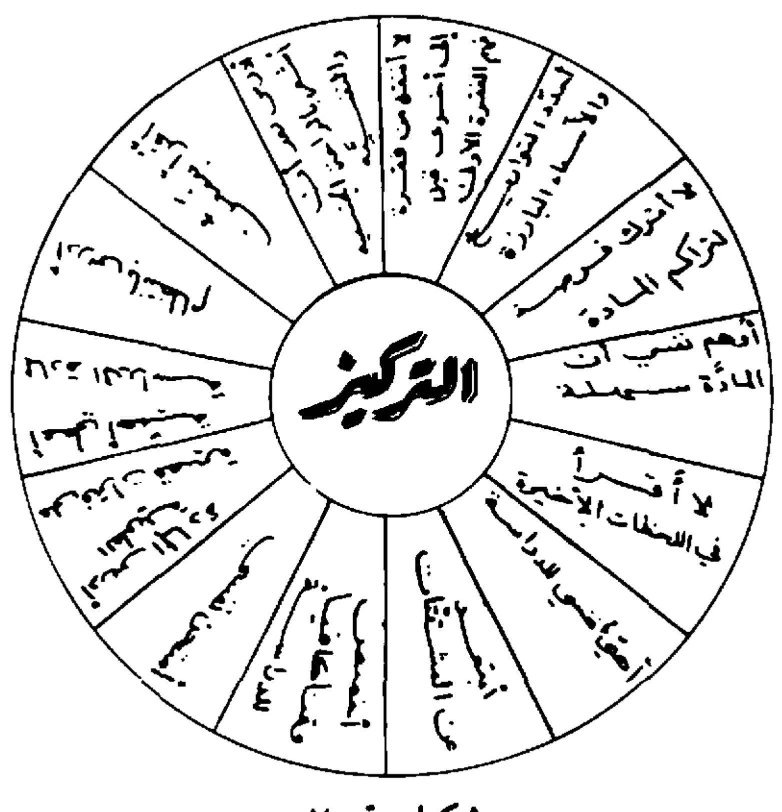
الجلسة السادسة: التركيز

١ - ناقش كل طالب أمام المجموعة برنامجه الدراسي الذي اتبعه سواءً اليوم أو الأسبوع القادم والهدف الذي رصد لتحقيقه.

٢ - تم تطبيق استبانة التقويم الذاتي.

٣ - نوقش الطلبة في مدى تطبيقهم لطرق إنهاء الدراسة.

٤ - ناقش الطلبة طرق التركيز المتمثلة في الشكل التالي وكانت حصيلة استمطار الدماغ (الأفكار).



شكل رقم ٧.

ما اتفق على تنفيذه للأسبوع القادم

١ ـ تطبيق خطوات التركيز خلال الدراسة.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة لتعبئتها ومناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة: كيفية تسجيل الملاحظات

١ ـ ناقش الطلبة مدى تنفيذهم لأساليب التركيز، حيث طلب من كل طالب تعليق لوحة التركيز في مكان بارز في الغرفة التي يعيش فيها.

٢ ـ ناقش بعض الطلبة براجهم الأسبوعية واليومية والهدف الذي أريد تحقيقه في الأسبوع السابق.

٣ ـ أجاب الطلبة عن استبانة التقويم الذاتي.

٤ ـ ناقش الطلبة كيفية تسجيل الملاحظات. وبعد الانتهاء من المناقشة ثم تدوين النقاط التالية:

ـ أنقل في دفتري الرسوم البيانية والجداول والأشكال وغيرها من الإيضاحات التي يكتبها المعلم على السبورة.

ـ عند إشارة المعلم إلى أي شيء مهم في الكتاب يجب أن أسجل ما قاله وأضع علامة مميزة مثل وضع خط تحته.

ـ التحضير المسبق: حضر مسبقًا، سجل ملاحظات بالمعلومات التي لا تعرفها.

ـ استمع لكل شيء، لا تكتب كل شيء، سجل الأفكار التي تراها مهمة أو الأفكار الرئيسة.

ـ اسأل كلما شعرت بالحاجة إلى توضيح، وسجل ملاحظة عن الإجابة.

ـ اكتب الملاحظة بخط مقروء.

ـ اكتب بعض الملاحظات على شكل مختزل، ولتتمكن من ذلك عليك معرفة معنى الإشارات مثل:

$< , > , \therefore , \because \Leftarrow$

ـ سجل الأشياء المهمة وما هو غير مذكور في الكتاب.

ـ احتفظ بكل المذكرات الخاصة بكل مادة بعضها مع بعض.

ـ التنظيم: يجب تنظيم الملاحظات بعناوين رئيسة (وحدات، فصول، فترات تاريخية) والعناوين الفرعية تسجل تحت العناوين الرئيسة بطرق تبين الارتباط بينها.

ـ اكتب التعاريف والمصطلحات كاملة بالترقيم، باستعمال الحروف أو أية إشارات أخرى.

وهذا نموذج لأخذ الملاحظات.

نموذج رقم ٢

اسم المادة اسم المعلم التاريخ الملاحظات __________ __________ __________ __________

ما اتفق على تنفيذه للأسبوع القادم

١ ـ تنفيذ أساليب تسجيل الملاحظات.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة لتعبئتها ومناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة: المراجعة

١ ـ نوقش الطلبة في مدى التزامهم بتنفيذ طرق تسجيل الملاحظات.

٢ ـ ناقش بعض الطلبة برنامجهم الدراسي الأسبوعي واليومي والأهداف التي تم تحقيقها خلال الأسبوع الماضي.

٣ ـ طبقت استبانة التقويم الذاتي.

٤ ـ بعد ذلك تبادل الطلبة الأفكار والآراء حول طرق المراجعة وتم الوصول إلى الطرق التالية:

- راجع بعد مضي فترة من الوقت دراسة جزء من المادة.
- راجع النقاط الرئيسة في الموضوع دون الرجوع إلى الكتاب.
- قارن بين ما تذكرته وبين مادة الموضوع.
- لا تراجع فقط ما تعده مهمًا أو ما تتوقع مجيئه في الامتحان.
- لا تحاول مراجعة جميع الدروس بل راجع ما سبق حفظه.
- تصفح عند بداية المراجعة العناوين الكبيرة ثم الصغيرة، وتذكر النقاط المهمة في الدروس.
- راجع الملاحظات والرموز والإشارات.
- راجع لربط أجزاء المادة بعضها مع بعض.
- أعد مراجعة المادة بصورة دورية للحصول على تقويم للمعلومات التي درستها.
- حدد أبرز الأفكار التي في الموضوع بلغتك الخاصة.

ما اتفق على تنفيذه في الأسبوع القادم

١ ـ الالتزام بتطبيق طرق المراجعة.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة لتعبئتها ومناقشتها في الجلسة القادمة.

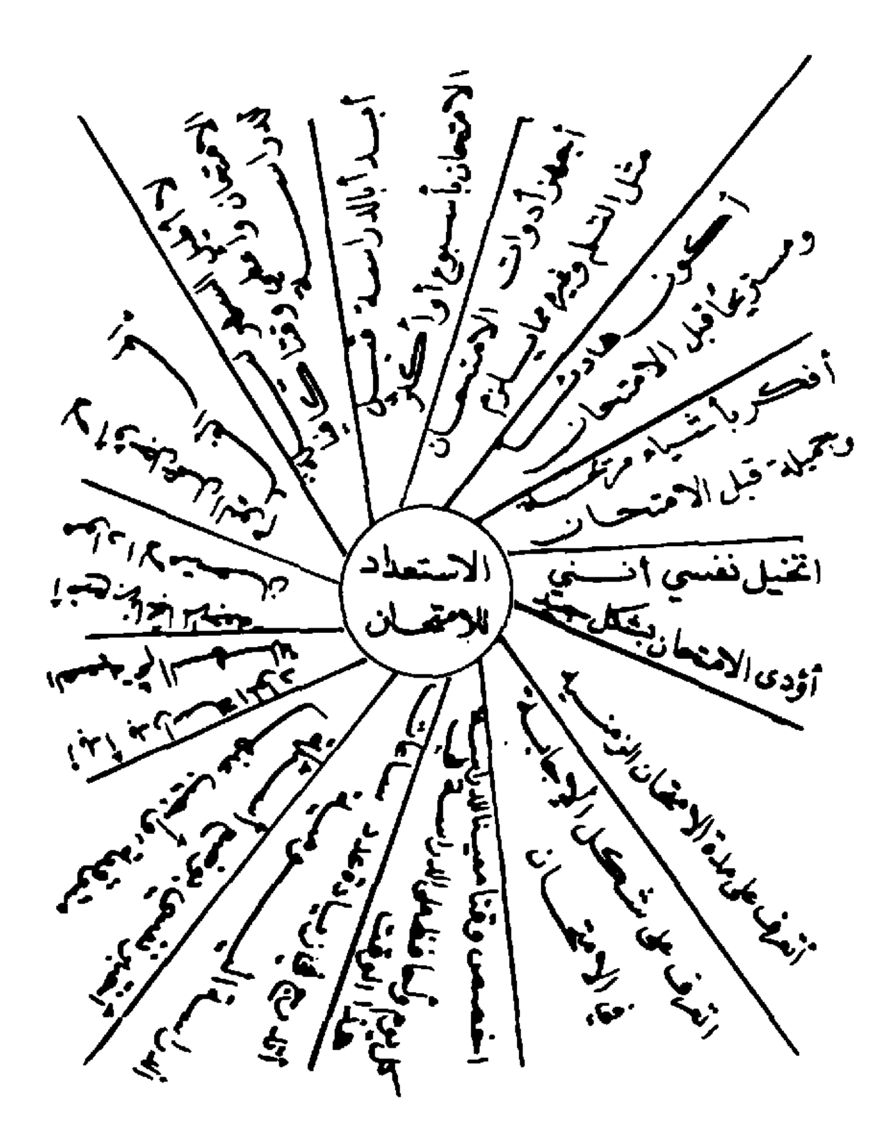
الجلسة التاسعة: الاستعداد للامتحان

١ ـ عرض الطلبة ممارساتهم في طرق المراجعة خلال الأسبوع الماضي.

٢ ـ عرض بعض الطلبة برنامجهم الدراسي اليومي والأسبوعي وهدفاً أريد تحقيقه.

٣ ـ تم تطبيق استبانة التقويم الذاتي.

٤ ـ ناقش الطلبة إجراءات الاستعداد للامتحان وقد توصل الطلبة بعد المناقشة إلى الشكل رقم ٨.



الشكل رقم ٨.

ما تم الاتفاق على تنفيذه في الأسبوع القادم

١ ـ تنفيذ خطوات الاستعداد للامتحان.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة.

الجلسة العاشرة: أثناء الامتحان

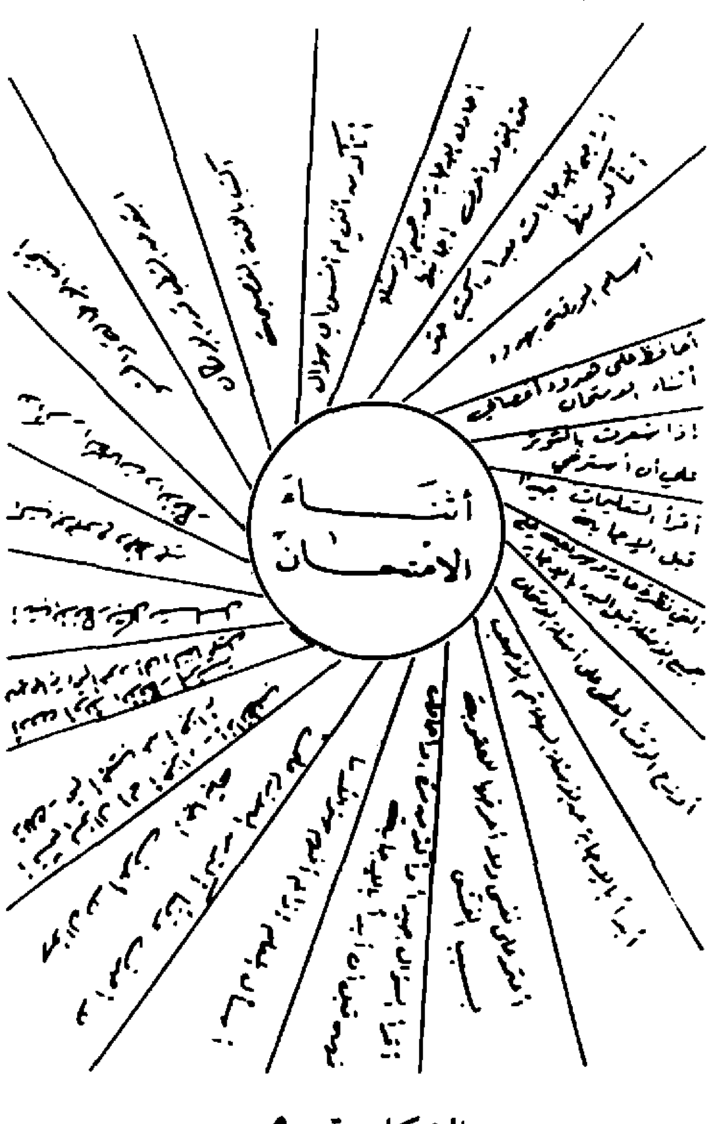
١ ـ عرض الطلبة ما قاموا به خلال الأسبوع الماضي فيما يتعلق بالاستعداد للامتحان.

٢ ـ ناقش بعض الطلبة برنامجهم الدراسي اليومي والأسبوعي وهدفًا أريد تحقيقه.

٣ ـ طبقت استبانة التقويم الذاتي.

٤ ـ ناقش الطلبة إجراءات التعامل مع ورقة الامتحان.

وتم التوصل إلى الشكل رقم ٩.



الشكل رقم ٩.

ملحق رقم ٢. مقياس عادات الدراسة.

التعليمات

يهدف هذا المقياس إلى معرفة عادات الدراسة، فإذا أجبت عنه بجدية فإنه سيساعدك في الوصول إلى فهم أفضل لطرق الدراسة الجيدة، وإذا أجبت بدقة وأمانة عن كل العبارات الواردة في الصفحات التالية فإنك سوف تتعلم كثيرًا من أخطائك في طرق الدراسة.

لاحظ أن ورقة الإجابة منفصلة، لا تضع أية علامات على عبارات المقياس.

يحتوي هذا المقياس على خمسين عبارة، ولكل عبارة خمس إجابات، قدِّر نفسك على كل عبارة، ثم ضع علامة (×) على ورقة الإجابة بحيث تمثل الإجابة التي اخترتها.

ولمساعدتك في الإجابة عن هذا المقياس فقد تم تحديد الإجابات في ضوء نسب مئوية على النحو التالي:

١ ـ نادرًا تعني من صفر إلى ١٥٪ من الوقت.
٢ ـ أحيانًا تعني من ١٦ إلى ٣٥٪ من الوقت.
٣ ـ بدرجة متوسطة تعني من ٣٦ إلى ٦٥٪ من الوقت.
٤ ـ غالبًا تعني من ٦٦ إلى ٨٥٪ من الوقت.
٥ ـ دائمًا تعني من ٨٦ إلى ١٠٠٪ من الوقت.

مثال: تقرأ العبارة التالية من الاستبانة:
«أنهي دراستي بخبرة سارة»
عليك الإجابة بوضع إشارة (×) أمام رقم العبارة وتحت واحدة من الإجابات الخمس التي تناسبك والموجودة في ورقة الإجابة هكذا:

نادرا	أحيانا	بدرجة متوسطة	غالبا	دائما

تذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة لهذه العبارات. والآن ابدأ بالإجابة:

مقياس عادات الدراسة

١ ـ أترك الدراسة غاضبًا عندما تكون واجباتي الدراسية كثيرة أو صعبة.

٢ ـ أتأكد من أنني أفهم جيدًا ما هو مطلوب قبل البدء بإعداد واجباتي الدراسية.

٣ ـ أنجز الواجبات المتأخرة دون أن يحثني المعلمون على ذلك.

٤ ـ أدرس الجزء السهل من الدرس إذا كانت واجباتي الدراسية صعبة.

٥ ـ أحلام اليقظة تشتت انتباهي أثناء الدراسة.

٦ ـ أكون بطيئًا في إعداد الواجبات لأنني أواجه صعوبة في التعبير عن نفسي بالكتابة.

٧ ـ أظل أعمل حتى أتم واجبي الدراسي حتى لو كان مملًا.

٨ ـ ينتقد المعلمون واجباتي المدرسية ويقولون بأنها كتبت على عجل وأنها غير منظمة.

٩ ـ أؤجل دراسة القوانين والمصطلحات. . . إلخ عندما لا أكون فاهمًا لها.

١٠ـ أعطي عناية خاصة بالترتيب في كتابة الواجبات.

١١ـ أحرص على مناقشة المعلم عندما تقابلني صعوبة في عملي المدرسي في الوقت المناسب.

١٢ـ أتردد في سؤال المعلم لمزيد من الإيضاح في موضوع لم أفهمه جيدًا.

١٣ـ ألقي جانبًا أوراق الامتحان والواجبات المنزلية التي أعيدت لي دون أن أهتم بتصحيح الأخطاء التي أشار إليها المعلم.

١٤ـ أفشل في الإجابة عن الأسئلة بأفضل ما عندي من قدرات أثناء الامتحان.

١٥ـ أحافظ على مكان دراستي منظمًا وخاليًا من الأشياء المشتتة للانتباه كالراديو. . . وغيره.

١٦ـ أجد صعوبة في كتابة موضوعات الإنشاء.

١٧ـ يقطع عليَّ الدراسة دخول أفراد الأسرة وخروجهم من الغرفة التي أدرس فيها.

١٨ـ يتبين لي أنني سجلت الأشياء غير المهمة عند تسجيلي للملاحظات عن الحصة.

١٩ـ أستغرق وقتًا طويلًا حتى أتهيأ للدراسة.

٢٠ـ إجاباتي في الامتحان تكون ضعيفة لأنني أجد أنه من الصعب علي أن أفكر بوضوح وأن أخطط عملي في فترة قصيرة.

٢١ـ لا أستطيع التركيز جيدًا بسبب فترات القلق أو الاكتئاب أو الحزن.

٢٢ـ لا أهتم بالأشكال والرسوم البيانية والجداول خلال قراءتي لدروسي.

٢٣ـ أؤجل كتابة الواجبات المدرسية وغيرها حتى آخر لحظة.

٢٤ـ أجد نفسي عاجزًا عن تذكر ما قرأت بعد قراءة عدة صفحات من كتاب مقرر.

٢٥ـ أجد نفسي متعبًا أو سئمًا أو شبه نائم عندما أجلس للدراسة.

٢٦ـ أجد صعوبة في تحديد النقاط المهمة في مادة مقررة.

٢٧- أضيع وقتًا كثيرًا في الحديث ومشاهدة التلفاز على حساب دراستي.

٢٨- أرجع إلى نموذج متفق عليه وأستخدمه كدليل أتبعه عندما أشك في الشكل المناسب للواجب الدراسي.

٢٩- تسير دراستي بشكل عشوائي غير منتظم.

٣٠- عندما أقرأ واجبًا طويلاً من الكتاب المقرر ألخص في ذهني النقاط الرئيسة.

٣١- تسبب لي الأنشطة خارج الدوام المدرسي مثل الرياضة وغيرها التأخر في عملي المدرسي.

٣٢- يبدو لي أني أنجز قليلاً جدًا مقارنة بالوقت الذي أقضيه في الدراسة.

٣٣- أدرس في فترات الراحة بين الحصص لكي أقلل الدراسة في المساء.

٣٤- أستطيع أن أركز في قراءة الواجب لفترة قصيرة وبعدها تصبح الكلمات لا معنى لها.

٣٥- إن مشكلاتي خارج المدرسة مثل خلافات الوالدين والصعوبات المالية . . . وغيرها تجعلني أهمل عملي المدرسي.

٣٦- أكتب في دفتري الرسوم والجداول والأشكال التي يكتبها المعلم على اللوح.

٣٧- أنهي واجباتي البيتية في الوقت المناسب.

٣٨- أغير إجاباتي في الامتحان لأكتشف بعد ذلك أني كنت على صواب.

٣٩- أحب أن يكون بجانبي أثناء الدراسة مذياع مفتوح أو مسجل أو تلفاز.

٤٠- عند الاستعداد للامتحان أرتب المعلومات التي أدرسها حسب طريقة عرضها في الكتاب أو حسب تسلسلها التاريخي أو حسب أهميتها.

٤١- الدراسة بالنسبة لي تعتمد على حالتي المزاجية.

٤٢- لا أهتم بالإملاء أو القواعد اللغوية عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.

٤٣- أدرس ثلاث ساعات أو أكثر كل يوم بعد عودتي إلى البيت.

٤٤- لا أستطيع إكمال امتحاناتي في الوقت المحدد رغم استمراري حتى آخر لحظة.

٤٥- أنهي واجباتي في أوقاتها المحددة بحيث أنجز أعمالي بشكل منتظم أولاً بأول.

٤٦- أقضي دقائق في مراجعة إجاباتي في الامتحان قبل تسليم ورقة الإجابة.

٤٧- أفضل الدراسة بمفردي على الدراسة مع الآخرين.

٤٨- أجد أن علاماتي في الامتحان تنخفض نتيجة أخطاء سببها الإهمال.

٤٩- أنظم عملي بحيث أستفيد من الوقت بأكبر قدر من الفاعلية.

٥٠- أنسى أثناء الامتحان الأسماء والتواريخ . . . إلخ التي كنت أعرفها.

ملحق رقم ٣ . قائمة بأسماء المحكمين.

قائمة بأسماء الأساتذة الذين قاموا بالحكم على برنامج عادات الدراسة

الاسم	الرتبة	التخصص
١ ـ عمر جبرين	أستاذ	علم نفس تجريبي
٢ ـ فاروق الروسان	أستاذ مشارك	تربية خاصة
٣ ـ نزيه حمدي	أستاذ مشارك	إرشاد وتوجيه
٤ ـ موسى جبرين	أستاذ مساعد	صحة نفسية
٥ ـ جمال الخطيب	أستاذ مساعد	تربية خاصة

ملحق رقم ٤ . الاستبانة التي لم تؤيد من المحكمين

استبانة

١ ـ ما هي الأماكن التي تدرس فيها عادة؟ المكان.

٢ ـ متى تقوم عادة بالدراسة وإعداد الأنشطة البيتية؟

٣ ـ هل ظروف التشتت في مكان الدراسة.

كثيرة متوسطة قليلة؟

٤ ـ أيًا من الأساليب التالية تستخدم لأداء الأنشطة المدرسية وتكون الأقرب إلى الطريقة التي تعمل بها عادة؟

ا ـ أندفع للقيام بها بغض النظر عن نوعية العمل جيدة أو ضعيفة.

ب ـ أركز على الموضوع الذي أحبه أو الذي يبدو أسهل ومن ثم أبدأ بالأعمال الأخرى.

جـ ـ أقضي أكبر وقت ممكن بالتساوي على الوظائف البيتية.

د ـ أقضي أكبر وقت ممكن على الوظائف والمواضيع الصعبة.

٥ ـ ماذا تفعل حينما تتأكد من أنك لم تركز على فهم المادة الدراسية؟

ا ـ أستمر في دراسة الجزء التالي من الموضوع دون مراجعة الجزء الذي لم أفهمه جيدًا.

ب ـ أعود حالاً وأراجع الجزء الذي لم أفهمه ثانية.

جـ ـ آخذ استراحة أراجع بعدها الجزء الذي لم أفهمه.

د ـ أيأس وأتوقف.

المراجـــع

[١] نجاتي، عثمان. *علم النفس في حياتنا اليومية*. الكويت: دار القلم، ١٩٨٣م.

[٢] Super, D.E. *Appraising Vocational Fitness*. New York: Harper & Row, 1962.

[٣] أبو علام العادل محمد. «دراسة لخصائص الصورة الجامعية لمقياس براون وهولتزمان المعرب لعادات الدراسة.» *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، مج ١٠، ع٣٧ (١٩٩٠م)، ص ص٦٦-٩١.

[٤] فطيم، لطفي محمد. «العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية.» *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، مج٩، ع٣٦ (١٩٨٩م)، ص ص١١٢-١٣٩.

[٥] سليمان، سناء محمد. «عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي.» *مؤتمر علم النفس الرابع المنعقد في القاهرة* (١٩٨٨م)، ص ص١٤٤-١٦٣.

[٦] الفرخ، كاملة. «أثر الإرشاد الجمعي للأمهات والطالبات على التحصيل العلمي لطالبات الثالث الثانوي العلمي.» رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٦م.

[٧] Baily, D. B. "Generalized Effects of Highly Structured Time on Task Intervention, *Psychological Abstracts,* 54, No. 2 (1985), 483-90.

[٨] Ziesat, H.A. "Behavioral Self Control in Teaching Procrastination at Studying." *Psychological Reports,* 42, No. 1 (1978), 59-69.

[٩] اللبابيدي، عفاف. «العلاقة بين عادات الدراسة والاتجاهات نحوها والتحصيل.» رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٧٦م.

[١٠] Lum, K.M. "A Comparison of Under and Over Achieving Female College Students." *Journal of Educational Psychology*, 51 (1960), 109-114.

[١١] الشيخ، سليمان الخضري، وجابر عبدالحميد جابر. *مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.

[١٢] جي سيريو. *الكاشف برنامج توجيه مهني شامل*. ترجمة يوسف قطامي وآخرين. عمان: معهد التربية، الأونروا، ١٩٨٨م.

[١٣] فهمي، مصطفى. *الصحة النفسية دراسات سيكولوجية التكيف*. القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٦م.

[١٤] Willams, V.L. *Teaching for the Two-Sided Mind*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1983.

[١٥] Roger, G.H. "Suicide in the Middle School: Who Said Kids Will Not?" *Elementary Shool Guidance and Counselling*, 25, No. 2 (1990), 129-37.

The Effect of a Remedial Counselling Program in Study Skills on Academic Achievement

Mohammed M. Abu-Alia
Educational Development Centre, UNRWA/UNESCO, Amman, Jordan

Abstract. The purpose of this research was to treat the effect of a remedial counselling program in study skills on the academic achievement of ninth grade pupils. The remedial counselling program in this research was developed by the researcher and it has been applied to 10 pupils who were considered as an experimental group. The program was conducted during the second semester of the 1989–1990 school year. T. Test was used to test the differences between groups means in academic achievement and study skills. The statistical results indicated the effectiveness of a remedial counselling program in study skills on enhancing the academic achievement and study skills for the experimental group.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧٩-٢٠٥ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

مقياس تمهين التعليم

مصطفى محمد متولي

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن الاهتمام بالتعليم والوصول به إلى مرحلة المهنية يعد من أهم الخطوات على طريق إصلاح التعليم، فتطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المعلم.

ولم يعد الجدل قائمًا اليوم حول تصنيف الأعمال إلى مهن وأشباه مهن وحرف لأن الأجدى كما يقول هيوز Hughes هو أن نتساءل كيف نجعل من عمل ما مهنة؟ إن تحقيق ذلك يتطلب مقياسًا نقيس في ضوئه جوانب العمل التي تحقق شروط التمهين وتلك التي لم تحققها للعمل على تطويرها. والدراسة الحالية معنية بإعداد مقياس مقنّن لمهنة التعليم يقيس جوانبها المختلفة بقصد التعرف على تلك التي حققت شروط التمهين وتلك التي لم تبلغها بعد.

ولتحقيق هذا الهدف اطلع الباحث على الخلفية النظرية لبحوث ودراسات المهن عامة والتعليم خاصة، وفي ضوء هذه الخلفية حدّد الباحث أبعاد مقياسه في خمسة أبعاد وهي: الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتدريب والتعليم المستمر.

وبعد تحديد الأوزان النسبية لأبعاد المقياس قام الباحث بإعداد الصورة المبدئية للمقياس التي تم عرضها على مجموعة من المحكمين ليتسنى له الصدق المنطقي، وعدّل المقياس في ضوء آراء المحكمين. وللتأكد من الصدق التجريبي للمقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية من معلمي مدارس التعليم العام ومديريها ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، وكانت قيم معامل الارتباط كلها دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ . كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس على أبعاد المقياس كافة بطريقة إعادة الاختبار، وكان معامل ثبات المقياس ٠,٨٤٥ وقد تكون المقياس في صورته النهائية من ٦٠ فقرة موزعة على أبعاد المقياس المختلفة.

مقدمـــة

إن تقدم أي أمة من الأمم وتطورها في شتى مجالات الحياة يتأثر إلى حد كبير بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تصل إليه، لكن ما تدركه أي أمة من الأمم من هذا التطور يتأثر بدوره بمدى كفاءة نظامها التعليمي وفاعليته.

وانـطلاقًـا من الدور الفاعل الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيمانًا بفاعلية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل في نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها. ذلك أن توافر المعلم الكفء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فاعلية النظام التربوي، ويسهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال.

فالاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات يشير إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه. إذ إن أي إصلاح مستهدف للأمة — أو تعديل مسارها — بغية تقدمها، إنما ينطلق من البصمات التي يتركهـا المعلم على سلوكيات طلابـه وأخـلاقهم وشعـورهم وعقولهم وشخصياتهم. «فـالمعلم هو نقـطة الانـطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير. والعناية بإعداده وتدريبه، والعمل على حل مشكلاته، والارتفاع بمستواه الاقتصادي والعلمي والاجتماعي هي الركائز الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها إصلاح النظام التعليمي بفلسفته وبنيته ومناهجه، وبالتالي إصلاح المجتمع وتطوره» [١، ص٢٧].

لذا يمكن القول إن تطوير نوعية التعليم لا يتم ما لم تتخذ إجراءات محددة لتطوير مستـوى المدرسين، خاصة وأن التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع يضيف مسؤوليات وواجبات جديدة إلى الدور الذي يضطلع به المعلم في المجتمع المعاصر.

ومهنة التعليم تتميز على ما عداها من المهن الأخرى، ذلك أن تلك المهن تعد الأفراد للقيام بمهام محددة في نطاق مهنة بذاتها، بينما تسبق مهنة التدريس المهن الأخرى جميعًا

بالتدخل في تكوين شخصية هؤلاء الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة [٢ ، ص١٣]، إذ إن جميع أفراد المجتمع الذين يتولون مسؤولياتهم في شتى الميادين قد تأثروا بشخصيات معلميهم وبالقيم التي غرسوها فيهم. ولعل هذا ما دفع شاندلر Chandler وزملاءه إلى أن يصفوا مهنة التعليم بأنها المهنة الأم mother profession «لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميًا واجتماعيًا وفنيًا وأخلاقيًا» [٣، ص٥٩].

ومع ذلك يدور الجدل ويحتدم النقاش في الأوساط التربوية والأكاديمية حول مهنة التعليم، وتظهر في الأفق مجموعة من الأسئلة الحائرة وعلى رأسها: هل التعليم مهنة أم أنه شبه مهنة؟ وكيف ننتقل بالتعليم ليكتسب خصائص المهنة؟ وهل المعلم مطبوع أم مصنوع؟ أو بمعنى آخر هل المعلم بحاجة إلى إعداد متخصص من قبل مؤسسة متخصصة؟ أم أنه يمكن أن يكتسب مهارات التدريس عن طريق البداهة والتقليد والممارسة؟ وما التصورات المستقبلية لمهنة التعليم؟

ويحاول هيوز Hughes أن يحسم ذلك النقاش من خلال رؤيته للمهنة كمفهوم دينامي يتأثر بالعوامل السياسية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر في المهنة وتعمل على نموها أو ذبولها بقوله: «يجب علينا أن نتجنب النقاش عما إذا كانت وظيفة معينة تعد مهنة حقيقية أم لا، والأجدى أن نتساءل كيف نجعل عملاً ما — أو وظيفة ما — يكتسب صفة المهنية؟ أو كيف نعمل على أن تنمو الجوانب الأساسية للعمل — أي عمل — في اتجاه التمهين؟ وكيف يكتسب أي عمل الخصائص التي تجعل منه مهنة في فترة زمنية معينة؟» [٤، ص١٧].

والنظر للمهنة على أنها عملية process يفتح الطريق لتطوير وتنمية خصائص أي وظيفة في اتجاه التمهين professionalization بما يحقق لها في النهاية اكتساب صفة المهنية وهنا تظهر الحاجة إلى وجود مقياس يحدد تحرك خصائص عمل ما ونموها في الاتجاه نحو التمهين واكتساب صفة المهنية.

مشكلة الدراسة

إن تحول أي نشاط أو عمل إنساني إلى مهنة يمر في عدة مراحل تقوم الجماعة المهنية خلالـه ببذل مزيد من الجهد لضبط نوع العمل، وتحديد العلاقة بين الممارس والعميل. «واتخاذ القرارات الخاصة بالأساليب الملائمة لتوفير الخدمات التي يحتاجها المجتمع، وتوفير المعاهد العلمية التي تتولى الإعداد الأكاديمي والمهني للممارسين للمهنة وفق قواعد علمية تدمج بين النظرية والتطبيق، وتحديد الميثاق الخلقي الذي تفرضه الجماعة المهنية على نفسها وتلتزم باتباعه» [٥، ص٣٢].

وانطلاقًا من النظرة إلى المهنة على أنها عملية لها مراحلها، وظاهرة اجتماعية تتأثر بما يحيط بها من تغيرات اقتصادية واجتماعية، وما يطرأ على الرأي العام من قضايا وأحداث تعدل اتجاهه وتغير مواقفه، وما يصل إلى البحث من نتائج في مجال العمل والتمهين، أدرك البـاحث أهمية التـوصل إلى مقياس لتمهين التعليم يحدد عناصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهين وتلك التي لم تحقق شروط التمهين وعليها أن تنمو لتكتسب صفة المهنية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس موضوعي مقنن لمهنة التعليم في أي نظام تعليمي بالـدول العـربية يحدد عنـاصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهـين واكتسبت صفة المهنية، وتلك التي لم تحقق بعد شروط التمهين بقصد العمل على تنميتها وتطويرها وصولاً بها إلى اكتساب صفة المهنية.

أهمية الدراسة

تعود أهمية هذه الدراسة إلى أهمية مهنة التعليم ذاتها والحاجة إلى نموها واكتساب صفة التمهين لتصبح مهنة جذابة كغيرها من المهن التي تتمتع بتقدير المجتمع، واعتزاز المنتمين إليها.

وتعد هذه الدراسة أول محاولة في المنطقة العربية — على حد علم الباحث — لقياس جوانب مهنة التعليم بقصد التعرف على عناصر بنية التعليم التي نمت في الاتجاه نحو المهنية، وتلك العناصر التي يجب عليها — من خلال خطة محكمة — أن تنمو في ذلك الاتجاه نحو المهنية يعد في حد ذاته مطلبًا أساسيًا للنهوض بمهنة التعليم.

الخلفية النظرية لمقياس تمهين التعليم

تأثرت الدراسة التي تناولت تحليل خصائص المهنة باتجاهين يمثلان مدرستين متميزتين في تحليل سمات المهنة وحصر خصائصها التي تميزها عن غيرها من الأعمال. ويمثل المدرسة الأولى فلكسنر Flexner وتستند في تصنيف تلك السمات إلى مهنتي الطب والقانون للاستفادة منها في التوصل إلى معايير محددة للتمهين. أما المدرسة الثانية فتتزعمها مدرسة شيكاغو وتنظر إلى المهنة على أنها عملية process دينامية ولذلك تهتم بتتبع المراحل والعمليات التي تمر بها وظيفة معنية حتى تكتسب خصائص المهنة [٦، ص ص٢٧-٢٨].

ونجحت المدرسة الأولى في تحديد عدة سمات تميز المهنة عن غيرها من الأعمال. إذ حدد فلكسنر ست خصائص للمهنة هي: الدراسة التخصصية، والممارسة العملية، والأساس العلمي لاكتساب طرائقها، والنشاط الذهني والفكري في ممارستها، والتنظيم الداخلي الذاتي للمهنة الذي يوضح أهدافها وأساليبها وقيمها الأخلاقية إزاء ممارسيها ومن تخدمهم، والدافع الغيري [٧، ص٢٨]. أما مايهيو Mayhew وفورد Ford، فيحددان أربع خواص ضرورية لأي مهنة هي: اكتساب استقلال فكري يساعد الممارس للمهنة على الموضوعية في اتخاذ القرارات، وتحديد ذاتي لمجموعة من القيم الخلقية التي توجه المهنة إلى خدمة المجتمع والحرص على التمسك بها، وتشكيل رابطة مهنية تمكن الممارس للمهنة من الشعور بالانتماء والاستمرار في ممارسة طرائق المهنة، وتحديد كيان معرفي نظري وتطبيقي وثيق الصلة بكل مهنة [٨، ص ص١-٢].

ونجحت المدرسة الثانية من خلال جهود هيوز Hughes، وفولمر Vollmer، وزميله ميلز Milles، وإليوت Elliott وغيرهم من الباحثين الأمريكيين في النظر إلى المهنة باعتبارها

ظاهرة اجتماعية — وليست مفهومًا ثابتًا — يمكن ملاحظتها ووصفها وتحليل عناصرها، وأن المهن تتغير وفقًا لتغير أوضاع اجتماعية [٤، ص١٧]. وأن التمهين professionalization عملية دينامية يمكن من خلالها رصد خصائص عمل ما وهي تتحرك في اتجاه المهنية. ومن هنا أصبح تحليل جوانب العمل — أو الوظيفة — والتعرف على أهم خصائصه ومدى تحركها في اتجاه التمهين خطوة رئيسة في اكتساب عمل ما صفته المهنة [٩، ص٢٣].

ولما كانت خصائص العمل لا تتحرك بالسرعة المطلوبة في طريق التمهين، أو أن بعض هذه الخصائص قد يتحرك بسرعة أكثر من غيره، فقد كان ذلك دافعًا لكل من بروستن Brustien ، وجرينوود Greenwood ، وولنسكي Wilensky إلى دراسة المهنة في إطارها الدينامي لتحديد خصائص هذه العملية الدينامية التي يطلق عليها رحلة التمهين والتي ينبغي على الأعمال المختلفة أن تمر بها لتصبح مهنة. وكشفت دراساتهم أن عملية التمهين ليست وظيفة مجموعة معينة، وإنما يسهم فيها كل فرد من الأفراد المنتسبين إلى العمل الذي يتحرك في اتجاه التمهين. وتوصلت دراساتهم إلى مجموعة من الشروط التي يجب توافرها لاكتساب عمل ما لصفة المهنية وهي: التفرغ للعمل، ووجود مؤسسة متخصصة لتدريب الممارسين للمهنة، وتأسيس رابطة مهنية بقصد تحقيق وعي ذاتي بالأعمال الرئيسة للمهنة، وقدرة على منافسة الوظائف والأعمال القريبة منها، وحماية لحدود المهنة، ونشر دستور أخلاقي يوضح التزامات الممارسين للمهنة ويعمل على إبعاد غير المؤهلين ويطمئن الجمهور بأن المهنة تقوم على خدمتهم [١٠، ص ص١٥٠-١٥٢].

وأوضحت الدراسة الكلاسيكية للمهن التي أجراها سوندرز Sounders وويلسون Wilson ونشراها عام ١٩٣٣م أن المهنة النمطية typical profession تتصف بمركب من الصفات يطلق عليها النزعة المهنية، وأن المهن المختلفة تقترب من المهنة النمطية تبعًا لتطويرها الكامل أو الجزئي لتلك المميزات [١١، ص٢٤٤].

وقد بذل كثير من العلماء جهودًا واضحة في سبيل تحديد معايير يتقرر في ضوئها مدى تحرك عمل من الأعمال — أو وظيفة من الوظائف — في اتجاه التمهين والاقتراب من

خصـائص المهنة النمطية. واختلف الباحثون في تحديد هذه المعايير، فعلى حين يقصرها بلاكنجتون Blackington وباترسون Paterson على معيارين، نجد أن روز Rose يحددها في ستة معايير، ويزيدها ليبرمان Liberman إلى ثمانية معايير، ويرتفع بها هايمان Hayman إلى خمسـة عشر معيارًا [١٢، ص٤٤]. واتجه بعض الباحثين بوصف خصائص المهنة دون تحديد معايير ثابتة لها، ومنهم ميلرسون Millerson الذي حدد ثلاث وعشرين سمة للمهنة، وهيول Houle الذي حدد اثنتي عشرة خاصية مترابطة ومتفاعلة يكتسب من خلالها عمل ما صفة المهنية [١٣، ص٥].

واستفاد الباحث من اطلاعه على هذه الدراسات وعلى غيرها من الحلقات الدراسية والمؤتمرات والندوات وما توصلت إليه من خصائص المهنية في وضعها الثابت والديناميكي ومعايير التمهين في بناء مقياس تمهين التعليم يتحدد من خلاله عناصر بنية التعليم التي حققت شروط التمهين ومعاييره، وتلك التي تسير بخطى وئيدة في طريق التمهين.

تحديد أبعاد المقياس

انطلاقًا من تعريف إيريك هويل Eric Hoyle للمهنة بأنها «الفرد المتخصص والعمل المتخصص» [١٤، ص٤٣]، تظهر ثلاث ركائز رئيسة للمهنة: أولها يتمثل في وجود جملة من المعارف المنظمة التي تستند إليها الممارسات المهنية، وثانيها يتمثل في درجة امتلاك الفرد لهذه المعارف ودرجة تمكنه من المهارات المطلوبة لقيامه بالممارسات المهنية، وثالثها يتمثل في درجة المسؤولية التي يتمتع بها المتخصص والتي تلقى على عاتقه [١٥، ص ص٣٥-٤٠]. وواضح أن الركيزتين الأولى والثانية تتصلان بالإعداد للمهنة؛ أما الركيزة الثالثة، فتتصل بممارسة المهنة.

وانطلاقًا من مراحل التكوين المهني للمعلم يمكن رصد ثلاث مراحل متداخلة في حياة المعلم هي: مرحلة ما قبل الإعداد للمهنة، ومرحلة الإعداد للمهنة، ومرحلة مزاولة المهنـة واستمـرار النمـو فيهـا. وواضح أن المرحلة الأولى تتصل باختيار أفضل العناصر الـطلابية وانتقائها للالتحاق بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، وأن المرحلة الثانية

تتصل بإعداد المعلمين إعدادًا ثقافيًّا وأكاديميًا ومهنيًا في مؤسسات جامعية متخصصة. أما المرحلة الثالثة، فتتصل بممارسة المهنة والترقي فيها من خلال جهود المشرفين التربويين لتحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو المهني للمعلمين في إطار التدريب والتعليم المستمر. وفي ضوء ذلك قام الباحث بتحديد خمسة أبعاد لمقياس تمهين التعليم هي :

البعد الأول: الاختيار للمهنة

ترتقي المهنة بأبنائها فعلى عاتقهم تقع مسؤولية تنميتها، ويتوقف نمو مهنة التعليم على اختيار أفضل العناصر الطلابية للالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين وكلياته. فعملية الاختيار خطوة يتوقف على نجاحها احتمال كبير لنجاح الخطوات التي تليها، وفشلها يعني بكل تأكيد فشل جميع الخطوات التي تليها. لذلك يجب أن تحرص معاهد إعداد المعلمين وكلياته على اختيار طلابها من بين الذين تتوافر لديهم خصائص وصفات معينة تنبىء بنجاحهم في ممارسة مهنة التعليم فيما بعد.

البعد الثاني: الإعداد للمهنة

كشفت دراسات المهن أن الإعداد للمهن «ينبغي أن يتم في إطار الجامعات» [٤، ص١٩؛ ٩، ص٣٤؛ ١٤، ص٤٣]، خاصة بعد أن نمت الجامعات وتخلت عن عزلتها، وانغمست في مشكلات مجتمعاتها، وتحولت إلى مراكز لإعداد المهنيين وتدريبهم وتطوير مهنهم. وأصبح ذلك شرطًا أساسيًا من شروط التمهين في أي عمل من الأعمال.

ويتنازع إعداد المعلمين اتجاهان هما الإعداد التتابعي والإعداد التكاملي، ولكل اتجاه مزاياه وعيوبه، وكلاهما يدعو إلى زيادة سنوات إعداد المعلم ليتمكن من القيام بواجباته الحالية والمستقبلية، وكلاهما يركز بدرجات على الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني للمعلم حتى يضمن «حدا من المعارف المتخصصة التي تمكنه (المعلم) من مادة تخصصه، وحدا من الثقافة العامة التي تمكنه من التعرف على مجتمعه والوعي بأهدافه واتجاهاته، وحدًا من المعارف والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء مهنته بكفاية ودقة» [١٦، ص١٠]. وتشير الدراسات إلى أنه «كلما ارتفع مستوى الإعداد، وزادت قدرة المعلم على ممارسة دوره،

وتحسنت بصفة منتظمة درجة تأهيله التربوي ، نمت المهنة وارتفع مستواها بين المهن الأخرى» [١٧ ، ص٢٨٩].

البعد الثالث: مزاولة المهنة

يتمثل هذا البعد فيما يتحمله المعلم من مسؤولية أثناء ممارسته المهنة ، ومعيار المسؤولية في تكوين المهنة يقوم على شرطين: أولهما حرية مهنية ، والآخر تقنين ظروف العمل نفسها . والشرط الأول يتطلب تمتع المعلم بحرية أكاديمية تكفل له استقلالاً مهنيًا في إطار مبادىء المجتمع وقيمه ، وهذا الاستقلال المهني يتجسد في حق المعلم في المشاركة في التخطيط والإدارة واختيار الأساليب والطرق والكتب الدراسية وفقًا لظروف الموقف التعليمي . والشرط الثاني يتطلب إصدار تشريعات تحدد مسؤولية المعلم وتوفر السياج القانوني الذي يضمن الاعتراف بالمهنة وتحريم ممارستها على غير المؤهلين لها [١٧ ، ص ص٢٩٠-٢٩١].

ولاشك في أن تحسين ظروف العمل ، وإتاحة فرص الترقي أمام المعلمين ، ومساواتهم بنظائرهم في المرتبات والمكافآت ، والإشادة بجهود المعلم إعلاميًا ، يؤثر في صياغة وتشكيل اتجاهات موجبة لدى أعضاء المجتمع نحو مهنة التعليم ويساعد بدوره في رفع مستوى المهنة .

ولما كان أي عمل ينمو في الاتجاه نحو التمهين يتطلب أن تتولى هيئة مهنية إصدار ترخيص يعطي الحق بمزاولته وفق شروط معينة ، وتنمية أخلاقيات وسلوكيات خاصة بأبناء المهنة ، ورعاية حقوقهم المهنية ، ومعاقبة من يخالف شروطها ، فإن المعلمين في أي نظام تعليمي بحاجة إلى تأسيس رابطة مهنية يقع على عاتقها الارتقاء بمستوى مهنة التعليم . وفي غياب الرابطة المهنية تصبح عملية التمهين مجرد حركة بدائية وتخضع إلى حد كبير لضغوط القوى الخارجية [١٨ ، ص ص١٥-١٨].

البعد الرابع: الإشراف والتوجيه المهني

ينمو أي عمل في اتجاه التمهين إذا ما توافر لهذا العمل إشراف وتوجيه ممن اكتسبوا

خبرة واسعة في مجال هذا العمل، لتلقين هذه الخبرة إلى الممارسين الجدد، ومتابعتهم بقصد تحسين أدائهم المهني.

وبذلك يصبح الإشراف التربوي خدمة تربوية تستهدف توجيه المعلمين وإرشادهم والعمل على تهيئة الظروف الملائمة لنموهم المهني ومساعدتهم في اكتساب الكفاية الذاتية والمهارة الفنية التي تمكنهم من تقديم أحسن الخدمات التعليمية [١٩، ص ص٢٣-٢٥].

البعد الخامس: التدريب والتعليم المستمر

في عصر تتجدد فيه المعلومات وتتطور فيه الإنجازات العلمية، وتقصر فيه الفترة الزمنية بين القانون العلمي والتطبيق التكنولوجي يصبح لزامًا على جميع أبناء المهن أن يربطوا أنفسهم ببرامج التعليم المستمر التي تقدمها الجامعات والروابط المهنية ومراكز البحوث والمراكز الإنتاجية، وذلك بقصد أن يظل أبناء كل مهنة على اتصال بما يستجد في مهنتهم من تطور علمي وتقني.

وفي مجال التعليم تتقادم المناهج والمقررات الدراسية بسرعة، كما تتوالى التجديدات التربوية لتغطي جميع جوانب العملية التعليمية، وهذا يفرض حتمية التربية المستمرة للمعلمين بحيث لا يترك الأمر كلية للمعلم ذاته ليطور نفسه بنفسه، وإنما تقوم السلطات التربوية والروابط المهنية بدورها في توفير فرص منتظمة من التعليم المستمر تسهم في تحقيق النمو المهني للغالبية العظمى من المعلمين [٢٠، ص٢١٤].

ولتحديد الأوزان النسبية لأبعاد مقياس تمهين التعليم قام الباحث بعرض هذه الأبعاد على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس لتقدير النسبة المئوية لكل بعد من أبعاد المقياس، ثم حساب المتوسط الهندسي لكل بعد كما هو مبين بجدول رقم ١.

جدول رقم ١ . الأوزان النسبية لأبعاد مقياس تمهين التعليم .

مسلسل	أبعاد مقياس تمهين التعليم	الوزن النسبي للأبعاد الفرعية	الوزن النسبي للأبعاد الرئيسة
١	الاختيار للمهنة	-	٨,٣٪
٢	الإعداد للمهنة	-	٤١,٧٪
	ا) مؤسسات إعداد المعلم	٨,٣٪	
	ب) الإعداد الثقافي	١٠,٠٪	
	جـ) الإعداد الأكاديمي	١٣,٤٪	
	د) الإعداد المهني	١٠,٠٪	
٣	مزاولة المهنة والترقية فيها	-	٢٥,٠٪
	ا) مزاولة المهنة	١٦,٧٪	
	ب) الترقية بالمهنة	٨,٣٪	
٤	الإشراف التربوي	-	٨,٣٪
٥	التدريب والتعليم المستمر	-	١٦,٧٪

ويلاحظ من جدول رقم ١ أن بعد الإعداد للمهنة هو أكثر الأبعاد وزنًا نظرًا لأهمية مكونات هذا البعد، واستشعار المحكمين لتأثير الإعداد في الارتقاء بمستوى مهنة التعليم. ويحتل بعد مزاولة المهنة والترقي فيها المكانة الثانية في الأهمية، وذلك لأن ممارسة المهنة وتحمل مسؤولياتها في خدمة الجماهير، والتزام المعلمين بالميثاق الخلقي لمهنة التعليم، وتوافر فرص الترقية أمامهم مما يؤدي إلى تقدير المجتمع لمهنة التعليم ويرتفع بالمكانة الاجتماعية للمعلمين. ثم تلي ذلك بعد التدريب والتعليم المستمر لدوره في تنمية مهارات المعلمين وتحسين أدائهم والارتقاء بمستوى المهنة. وجاء بعد الاختيار للمهنة على القدر نفسه من الأهمية النسبية مع بعد الإشراف التربوي، ذلك أن اختيار أفضل العناصر الطلابية

للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، والتنبؤ بمدى نجاحهم في ممارسة مهنة التعليم لا يعد أمرًا سهلاً ويحتاج إلى مدى طويل لاكتشاف تأثيره، كما أن الممارسات الإشرافية والعلاقات بين المشرفين والمعلمين لا تتضح آثارها في وقت قريب.

الصورة المبدئية للمقياس

بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة الخاصة بالمهن، والوقوف على خصائص المهنة، ورحلة التمهين ومراحل التكوين المهني للمعلم [٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢] قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لمقياس تمهين التعليم التي تكونت من ٩٠ عبارة صيغت وفقًا لطريقة ليكرت ذات المستويات الخمسة لتحديد مدى الانطباق على مهنة التعليم في أي نظام تعليمي وهي: ينطبق تمامًا — ينطبق — لا أدري — لا ينطبق — لا ينطبق إطلاقًا — وقد راعى الباحث أن تكون عبارات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس مهنة التعليم متناسبة مع وزنه النسبي تقريبًا.

ثم عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على المحكمين لتحديد صلاحية كل عبارة، والبعد الذي تنتمي إليه، وإيجابية العبارة أو سلبيتها. وقد اتفق معظم المحكمين على صلاحية عدد كبير من العبارات، وحذفت العبارات التي قلّت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٥٪، وعدلت العبارات التي رأى المحكمون إعادة صياغتها. ومن ثم أصبح عدد عبارات المقياس ٦٠ عبارة موزعة حسب الأوزان النسبية للأبعاد.

تجريب المقياس وتقنينه

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٩١ فردًا تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية من معلمي المدارس ومديريها بمدارس التعليم العام المختلفة، ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، وجدول رقم ٢ يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمستوى العلمي.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمستوى العلمي .

المؤهل الدراسي / فئات عينة الدراسة	دبلوم الكلية المتوسطة		بكالوريوس في التربية		بكالوريوس غير تربوي		ماجستير		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪ من العينة
المعلمون	٦١	٢٩,٣	١٢٣	٥٩,١	٢٤	١١,٦	-	-	٢٠٨	٥٣,٢
المديرون	١٧	١١,١	١١٩	٧٧,٣	١٥	٩,٧	٣	١,٩	١٥٤	٣٩,٤
الموجهون التربويون	-	-	١٨	٦٢,١	٦	٢٠,٧	٥	١٧,٢	٢٩	٧,٤
المجموع	٧٨	١٩,٩	٢٦٠	٦٦,٥	٤٥	١١,٥	٨	٢,١	٣٩١	١٠٠

ثم قام الباحث بتصحيح استجابات أفراد العينة على المقياس حيث أعطيت الاستجابات الخمس (ينطبق تمامًا — ينطبق — لا أدري — لا ينطبق — لا ينطبق إطلاقًا) الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) بالنسبة للعبارات الموجبة والدرجات (١-٢-٣-٤-٥) بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك حصل الباحث على مجموع من الدرجات الخام استخدمها في حساب صدق الاستبانة .

صدق المقياس

قام الباحث بحساب نوعين من أنواع الصدق وهما الصدق المنطقي logical validity والصدق التجريبي empirical validity.

ويقصد بالصدق المنطقي مدى تمثيل المقياس للمجال الذي يقيسه [٣٣، ص٥٥٢]. وقد راعى الباحث عند إعداده للعبارات أن تغطي عناصر ومكونات أبعاد بنية التعليم ومراحل التكوين المهني للمعلم . كما ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على زيادة الصدق المنطقي للمقياس بحيث يمكن القول بأن فقرات هذا المقياس تقيس ما وضعت لأجله وأن مقياس تمهين التعليم صادق منطقيًا .

كما استخدم الباحث طريقة التجانس الداخلي internal consistency لحساب الصدق التجريبي للمقياس خاصة وأن طريقة التجانس الداخلي تعد كافية بالنسبة للمقاييس الجديدة [٣٤، ص٤٤٨]. وقد قام الباحث بحساب التجانس الداخلي باستخدام معامل ارتباط التوافق consistency coefficient of correlation بين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكلية للمقياس من ناحية، وبين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكلية للبعد الذي تدخل في إطاره هذه العبارة من ناحية أخرى، من خلال قيم مربع كاي نظرًا لصلاحية هذه الطريقة في حالة وجود أكثر من احتمال اختياري للسؤال [٣٣، ص ص٢٨٥-٢٨٧]. ثم قام الباحث بإعداد مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس. وجدول رقم ٣ يوضح قيم معامل ارتباط التوافق بين كل عبارة وعبارات المقياس جميعها، ويوضح جدول رقم ٤ قيم معامل ارتباط التوافق بين كل عبارة ودرجة عبارات المحور الذي يتضمنها، ويوضح جدول رقم ٥ مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس.

ومن الجدولين رقمي ٣، ٤ يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ من الثقة، كما يلاحظ أن قيم معامل ارتباط التوافق كلها دالة عند مستوى ٠,٠١ من الثقة. ومن جدول رقم ٥ يتضح أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ من الثقة. وبذلك يتحقق للمقياس التجانس الداخلي ويعد المقياس صادقًا في قياس تمهين التعليم.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٧٣ فردًا تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من معلمي المدارس ومديريها بمختلف مراحل التعليم العام ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين. ويوضح جدول رقم ٦ معامل ثبات المقياس لفقرات أبعاده الخمسة الرئيسة والمقياس كله بمعادلة بيرسون.

جدول رقم ٣ . معاملات ارتباط التوافق باستخدام كا٢ بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة العبارة الكلية للمقياس .

مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة
١	١٥١,١	٠,٧٨	٠,٨٧	٢١	١٨٩,٤	٠,٨١	٠,٩٠	٤١	١٠٥,٢	٠,٧٢	٠,٨١
٢	١٦٩,٢	٠,٧٩	٠,٨٨	٢٢	١٠٧	٠,٧٢	٠,٨٠	٤٢	١٢٧,٦	٠,٧٥	٠,٨٤
٣	١٧٥,٨	٠,٨٠	٠,٨٩	٢٣	١٥٦,٤	٠,٧٨	٠,٨٧	٤٣	١٠٠,٥	٠,٧١	٠,٧٩
٤	١٣٩,٦	٠,٧٦	٠,٨٥	٢٤	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٤٤	١٥١,٤	٠,٧٨	٠,٨٧
٥	١٤٤,٩	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٥	١٥١,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٤٥	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧
٦	١٨٢,٥	٠,٨٠	٠,٨٩	٢٦	٩٧,٣	٠,٧٠	٠,٧٨	٤٦	١٢٦,٨	٠,٧٥	٠,٨٤
٧	١٥٧,٥	٠,٧٨	٠,٨٧	٢٧	١٦٢,٩	٠,٧٩	٠,٨٨	٤٧	١٦٢,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
٨	١٤٧,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٨	١٢٦,٩	٠,٧٥	٠,٨٤	٤٨	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
٩	١١٠,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٢٩	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٤٩	١١٦,٩	٠,٧٣	٠,٨٢
١٠	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٣٠	٩٦,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٥٠	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
١١	١٢٣,٧	٠,٧٤	٠,٨٣	٣١	٩١,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٥١	١٣٩,٨	٠,٧٦	٠,٨٥
١٢	١٢١,٥	٠,٧٤	٠,٨٣	٣٢	١١٠,٥	٠,٧٢	٠,٨١	٥٢	١٢٩,١	٠,٧٥	٠,٨٤
١٣	١١٦,٢	٠,٧٣	٠,٨٢	٣٣	١٤٧,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٣	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩
١٤	١٥٦,٣	٠,٦٨	٠,٨٧	٣٤	١٢٢,١	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٤	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
١٥	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٣٥	١٢٧,٥	٠,٧٥	٠,٨٤	٥٥	١٨٩,٤	٠,٨١	٠,٩٠
١٦	٩٦,٣	٠,٧٠	٠,٧٨	٣٦	١٥١,١	٠,٧٨	٠,٨٧	٥٦	١٦٣	٠,٧٩	٠,٨٩
١٧	١٦٣	٠,٧٩	٠,٨٩	٣٧	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٧	١٠٧,٢	٠,٧٢	٠,٨٠
١٨	١٨٢,٤	٠,٨٠	٠,٨٩	٣٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	٥٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧
١٩	٩١,٢	٠,٦٩	٠,٧٧	٣٩	١٥٠,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٥٩	١١١,٤	٠,٧٣	٠,٨٢
٢٠	١٦٣,٣	٠,٧٩	٠,٨٩	٤٠	١٠٥,٤	٠,٧٢	٠,٨٠	٦٠	١٣٧,٩	٠,٧٦	٠,٨٥

درجات الحرية = ٨

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢٠,٠٩٠

$$\text{قيمة ر ت} = \sqrt{\frac{\text{كا}^2}{\text{كا}^2 + \text{ن}}}$$

$$\text{قيمة ر ت المصححة} = \frac{\text{س ت}}{\text{الحد الأعلى لمعامل التوافق}}$$

جدول رقم ٤ . معاملات ارتباط التوافق باستخدام كا٢ بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة العبارات التي يتضمنها المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة .

رقم العبارة في المقياس	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	رقم العبارة في المقياس	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	رقم العبارة في المقياس	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة
	البعد الأول			٣٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	٤٣	١٠٥,٨	٠,٧٢	٠,٨١
١٣	١١٠,٢	٠,٧٢	٠,٨١	٤٠	١١٠,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٤٩	١٠٧,٤	٠,٧٢	٠,٨٠
٢١	١٨٣,٣	٠,٨٠	٠,٨٩	٤٥	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٥٤	١٦٢,٤	٠,٧٩	٠,٨٨
٣٠	٩١,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٤٦	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣	٦٠	١٢٩,١	٠,٧٥	٠,٨٤
٤١	١٠٥,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٤٨	١٦٤,١	٠,٧٩	٠,٨٩		البعد الرابع		
٥٢	١٢٣,٢	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٠	١٦٣,٣	٠,٧٩	٠,٨٩	٤	١٢١,٥	٠,٧٤	٠,٨٣
	البعد الثاني			٥٦	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩	١٧	١٥٧,٥	٠,٧٨	٠,٨٧
١	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٧	١٠٠,٢	٠,٧١	٠,٧٩	٢٨	١٢٢,١	٠,٧٤	٠,٨٣
٥	١٣٩,٦	٠,٧٦	٠,٧٥	٥٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	٣٩	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦
٨	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٩	١٠٥,٨	٠,٧٢	٠,٨١	٥٣	٩٦,٢	٠,٧٠	٠,٧٨
١٠	١١٠,٢	٠,٧٢	٠,٨١		البعد الثالث				البعد الخامس		
١٢	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٢	١٦٣,٣	٠,٧٨	٠,٨٧	٣	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
١٤	١٥١,٤	٠,٧٨	٠,٨٧	٦	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨	٧	١٥٠,٩	٠,٧٨	٠,٨٧
١٨	١٧٦,٣	٠,٧٩	٠,٨٨	٩	١١٥,٦	٠,٧٣	٠,٨٢	١١	١١٧,٢	٠,٧٣	٠,٨٢
١٩	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	١٥	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٧	١٥٧,١	٠,٧٨	٠,٨٧
٢٠	١٥٦,٣	٠,٧٨	٠,٨٧	١٦	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٣١	١٠١,٩	٠,٧١	٠,٧٩
٢٣	١٥١,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٢٢	١٠٠,٢	٠,٧١	٠,٧٩	٣٧	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣
٢٤	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩	٢٦	٨٦,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٤٤	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
٢٥	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٩	١٣٩,٨	٠,٧٦	٠,٨٥	٤٧	١٥١,٨	٠,٧٨	٠,٨٧
٣٢	١٠٥,٢	٠,٧٢	٠,٨١	٣٥	١١٢,٣	٠,٧٣	٠,٨٢	٥١	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦
٣٣	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٣٦	١٤٧,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٥	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
٣٤	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٤٢	١٢٦,٨	٠,٧٥	٠,٨٤				

درجات الحرية = ٨

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢٠,٠٩٠

جدول رقم ٥ . مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس .

أبعاد المقياس	الاختيار للمهنة	الإعداد للمهنة	مزاولة المهنة	الإشراف التربوي	التدريب والتعليم المستمر	مجموع أبعاد المقياس
الاختيار للمهنة	١,٠٠٠	٠,٥٧٩٧	٠,٧٢١٢	٠,٦٢٨٢	٠,٥٩٠٨	٠,٦٣٦٥
الإعداد للمهنة	٠ر٥٧٩٧	١,٠٠٠	٠,٦٦٤٨	٠,٧٣٨٩	٠,٦٥٤٣	٠,٧١٠٦
مزاولة المهنة	٠,٧٢١٢	٠,٦٦٤٨	١,٠٠٠	٠,٦٤٥٩	٠,٧٢٣٥	٠,٦٧٠٩
الإشراف التربوي	٠,٦٢٨٢	٠,٧٣٨٩	٠,٦٤٥٩	١,٠٠٠	٠,٥٧٤٩	٠,٦٠٨٤
التدريب والتعليم المستمر	٠,٥٩٠٩	٠,٦٥٤٣	٠,٧٢٣٥	٠,٥٧٤٩	١,٠٠٠	٠,٦٤١٧
مجموع أبعاد المقياس	٠,٦٣٦٥	٠,٧١٠٦	٠,٦٧٠٩	٠,٦٠٨٤	٠,٦٤١٧	١,٠٠٠

القيمة الجدولية لدلالة معامل الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,١٨ .

جدول رقم ٦ . معامل ثبات المقياس .

الأبعاد الرئيسة للمقياس	معامل الثبات
١ ـ الاختيار للمهنة	٠,٨٥
٢ ـ الإعداد للمهنة	٠,٨٧
٣ ـ مزاولة المهنة	٠,٩٢
٤ ـ الإشراف التربوي	٠,٧٥
٥ ـ التدريب والتعليم المستمر	٠,٨٤
المقياس	٠,٨٥

كما استخدم الباحث أيضًا طريقة ألفا كرنباك alpha coefficient وذلك لأن الثبات بهذه الطريقة يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقي للمقياس [٣٥، ص ص٤٧-٤٨]. وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة ٠,٨٤٥ وهو دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ من الثقة، وبذلك يمكن الوثوق معه في النتائج التي تستخلص من هذا المقياس .

الصورة النهائية للمقياس

تكـون المقياس في صورتـه النهـائية من ٦٠ عبـارة تقيس الأبعاد الخمسة الرئيسة للمقياس وهي : الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتـدريب والتعليم المستمر. والعبارات تحدد في مجموعها عناصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهين واكتسبت صفة المهنية والعناصر التي تخطو في الاتجاه نحو التمهين. وجـدول رقم ٧ يوضح توزيع عبارات مقياس تمهين التعليم على أبعاده الرئيسة والفرعية وعدد عبارات كل بعد والنسبة المئوية للبعد من جملة المقياس كله.

جدول رقم ٧. توزيع عبارات المقياس على أبعاده الرئيسة والفرعية.

مسلسل	أبعاد مقياس تمهين التعليم	أرقـام العبـارات	عـدد العبـارات		النسبـة المئويـة	
			فرعـي	جملـة	فرعـي	جملـة
١	الاختيـار للمهنـة	١٣ـ٢١ـ٣٠ـ٤١ـ٥٢		٥		٨,٣٪
٢	الإعـداد للمهنـة			٢٥		٤١,٣٪
	ا) مؤسسـات الإعـداد	١ـ١٢ـ٢٣ـ٣٣ـ٥٨	٥		٨,٣٪	
	ب) الإعـداد الثقافي	٨ـ١٨ـ٢٥ـ٣٨ـ٤٨ـ٥٧	٦		١٠٪	
	جـ) الإعـداد الأكاديمـي	٥ـ١٤ـ٢٠ـ٣٢ـ٤٠ـ٤٦ـ ٥٠ـ٥٩	٨		١٣,٤٪	
	د) الإعـداد المهنـي	١٠ـ١٩ـ٣٤ـ٤٥ـ٥٦	٦		١٠٪	
٣	مزاولـة المهنـة			١٥		٢٥٪
	ا) ممارسـة المهنـة	٢ـ٩ـ١٥ـ٢٢ـ٢٩ـ٣٥ـ ٤٢ـ٥٤ـ٦٠	١٠		١٦,٧٪	
	ب) الترقي في المهنة	٦ـ١٦ـ٢٦ـ٣٦ـ٤٣	٥		٨,٣٪	
٤	الإشـراف التربـوي	٤ـ١٧ـ٢٨ـ٣٩ـ٥٣		٥		٨,٣٪
٥	التدريب والتعليم المستمر	٣ـ٧ـ١١ـ٢٧ـ٣١ـ٣٧ـ				
		٤٤ـ٤٧ـ٥١ـ٥٥	١٠		١٦,٧٪	
	مجموع عبارات المقياس			٦٠		١٠٠٪

ومن الجدير بالذكر أن الغالبية العظمى من عبارات المقياس موجبة، وأن العبارات ذات الأرقام ١، ٦، ٢٤، ٢٦، ٣٥ فقط هي العبارات السالبة، وينبغي عند تصحيحها إعطاء الاستجابات التي ترى أنها تنطبق تمامًا على مهنة التعليم درجة واحدة، والاستجابات التي ترى أنها لا تنطبق إطلاقًا على مهنة التعليم خمس درجات.

وفي نهاية البحث توجد كراسة الأسئلة التي تحتوي على فقرات المقياس مع ورقة منفصلة للإجابة يكتب فيها الفرد المفحوص استجابته في مدى انطباق العبارة على مهنة التعليم في النظام التعليمي بمجتمعه.

الخلاصة

توصلت هذه الدراسة إلى إعداد مقياس لتمهين التعليم يتصف بالصدق والثبات. وقد تكون المقياس من ٦٠ عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي: الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتدريب والتعليم المستمر. واشتمل بعد الإعداد للمهنة على أربعة أبعاد فرعية، هي مؤسسات الإعداد للمهنة، والإعداد الثقافي، والإعداد الأكاديمي، والإعداد المهني، كما تضمن البعد الثالث بعدين فرعين، هما ممارسة المهنة والترقي فيها. وقد تحقق للمقياس الصدق المنطقي والصدق التجريبي، كما بلغ معامل ثبات هذا المقياس ٠,٨٤٥ وبالتالي يمكن الثقة فيما يستمد منه من نتائج.

مقياس تمهين التعليم

تعليمات

يعد التعليم من أقدم الأعمال التي مارسها الإنسان بأساليب مختلفة عبر العصور، وسار خطوات تختلف سرعة وعمقًا من مجتمع لآخر على طريق التمهين.

وفيما يلي مجموعة من العبارات التي تحدد تحرك عناصر بنية التعليم في الاتجاه نحو التمهين، واكتساب صفة المهنة. والمطلوب منك قراءتها بدقة وإبداء رأيك بصراحة في مدى انطباقها على واقع مهنة التعليم من خلال رحلة التكوين المهني للمعلم.

فإذا كنت ترى أن العبارة تنطبق تمامًا على مهنة التعليم في مجتمعك، فضع علامة (√) في ورقة الإجابة أمام رقم العبارة وتحت الاستجابة (ينطبق تمامًا). أما إذا كنت تعتقد أن العبارة لا تنطبق إطلاقًا على مهنة التعليم في مجتمعك، فضع علامة (√) أمام الاستجابة (لا ينطبق إطلاقًا).

الرجاء عدم ترك أي عبارة بدون إبداء رأيك فيها. مع العلم بأنه لا توجد استجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن استجابتك على هذا المقياس لن يطلع عليها سوى الباحث فقط، ولن تُستخدم في غير الدراسة العلمية. وإذا كانت لك أي مقترحات فاكتبها خلف ورقة الإجابة.

مع قبول وافر الشكر على ما سوف تقدِّمه للباحث من عون في هذا المجال.

١ - يتخرج المعلمون لدينا من مؤسسات تربوية مختلفة المستويات.
٢ - يشترط المسؤولون في مجتمعنا ممارسة التدريس لمدة عام كامل قبل التعيين الرسمي.
٣ - التدريب أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي شرط أساسي للترقية في مهنة التعليم.
٤ - يستخدم المشرف التربوي لدينا أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين العملية التعليمية.
٥ - يركز الإعداد الأكاديمي للمعلم في مجتمعنا على إعداد الطالب في تخصص واحد.
٦ - مهنة التعليم في بلدنا تتيح فرصًا محدودة للترقية الوظيفية أمام المعلمين.
٧ - برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدينا تدرب المعلم على أساليب التعليم الذاتي.
٨ - برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يركز على إلمام الطالب بأبرز الأحداث التاريخية لأمته.
٩- المعلمون في نظامنا التعليمي يطبقون المعرفة العلمية في المواقف المهنية.
١٠- يستند الإعداد التربوي للمعلم لدينا إلى نظرية شاملة لتمهين التعليم.
١١- برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بلدنا تركز على تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التعليم.
١٢- تركز مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا على الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني بدرجات متوازنة.
١٣- تتأكد مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي من توافر القدرات التي يتطلبها التدريس لدى الطلاب المتقدمين للالتحاق بها.
١٤- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا يواكب المتغيرات المستحدثة في مجال التخصص.
١٥- المعلمون في مجتمعنا لديهم ميثاق خاص يحدد أخلاقيات المهنة وقيمها.
١٦- تحرص القوى المؤثرة في تكوين الرأي العام في مجتمعنا على تعزيز المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم.
١٧- يتم تقويم المعلم في مدارسنا موضوعيًا باعتباره أحد عناصر الموقف التعليمي.
١٨- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يركز على إكساب الطالب القدرة على التفكير السليم.

١٩- يتدرج التدريب الميداني بمؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا مع تقدم الطالب في دراسته.
٢٠- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم في نظامنا التعليمي يساعد في تنمية الكفايات المطلوبة للمعلم.
٢١- تهتم مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا بتوافر الاتزان الانفعالي في المرشحين للقبول بها.
٢٢- يزاول المعلمون مهنة التعليم في مجتمعنا بعد الحصول على إذن من هيئة (رابطة) مهنية.
٢٣- مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي تكسب طلابها المهارات والتطبيقات العملية.
٢٤- تقل الروابط بين المقررات التربوية التي تقدمها مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي.
٢٥- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يؤكد على الهوية والانتماء للمجتمع.
٢٦- التقدير الاجتماعي لمهنة التعليم في مجتمعنا أقل من غيره للمهن الأخرى.
٢٧- تخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجتمعنا في ضوء نتائج البحوث التربوية.
٢٨- الإشراف التربوي لدينا يساعد المعلم في التغلب على مشكلاته المهنية.
٢٩- توجد رابطة مهنية للمعلمين في بلدنا تسعى للمحافظة على حقوقهم المهنية.
٣٠- تتأكد مؤسسات إعداد المعلم لدينا من قدرة الطلاب المتقدمين إليها على التفكير السليم.
٣١- برامج التدريب أثناء الخدمة في مجتمعنا تركز على مواكبة المعلمين للجديد في مجال تخصصهم الأكاديمي.
٣٢- برنامج الإعداد الأكاديمي بمؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي.يكسب الطلاب المفاهيم العلمية اللازمة لمهنة التعليم.
٣٣- مؤسسات إعداد المعلم في بلدنا تدرب طلابها على إجراء البحوث الميدانية في المجالات التربوية المختلفة.
٣٤- تستخدم أساليب التعليم المصغر في مؤسسات إعداد المعلم بمجتمعنا لتدريب الطلاب على مهارات التدريس.
٣٥- لا يسمح بالدخول في مهنة التعليم بمجتمعنا إلا للحاصلين على مؤهل جامعي وتأهيل تربوي.
٣٦- يساوي نظام الرواتب والمكافآت لدينا بين مهنة التعليم وغيرها من المهن الأخرى.
٣٧- برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي تركز على المهارات العملية.
٣٨- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يساعد الطلاب على الإلمام بخصائص العصر ومتغيراته.
٣٩- الإشراف التربوي في نظامنا التعليمي يتم بطريقة ديمقراطية تعاونية.
٤٠- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا يواكب المتغيرات المستحدثة في المناهج الدراسية بالتعليم العام.
٤١- تتعرف مؤسسات إعداد المعلم لدينا على رغبة المتقدمين إليها في ممارسة مهنة التعليم.
٤٢- يشترك المعلمون في نظامنا التعليمي في اتخاذ القرارات التي تؤثر في مهنتهم.

٤٣- يوفر نظامنا التعليمي فرص التنمية المهنية الكافية للمعلم.
٤٤- تشترط مهنة التعليم لدينا استمرار التنمية المهنية من خلال برنامج التعليم المستمر.
٤٥- تستخدم مؤسسات إعداد المعلم بنظامنا التعليمي التقنيات الحديثة في اكتساب طلابها مهارات التدريس.
٤٦- يركز الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا على المعرفة التي تخدم المهنة.
٤٧- تشترط مهنة التعليم في مجتمعنا أن يكون التدريب أثناء الخدمة إلزاميًا لاستمرار المعلمين في وظائفهم.
٤٨- برنامج الإعداد الثقافي في مؤسسات إعداد المعلم لدينا يكسب الطالب القدرة على التعبير السليم.
٤٩- تتاح للمعلمين في مجتمعنا حرية أكاديمية في اختيار الكتب الدراسية وأساليب طرق التدريس.
٥٠- برنامج الإعداد الأكاديمي بمؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا ذات صلة وثيقة بمناهج التعليم العام.
٥١- تخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
٥٢- ترفض مؤسسات إعداد المعلم لدينا قبول من لديهم عيوب خلقية.
٥٣- يشجع الإشراف التربوي في نظامنا التعليمي تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين والموجهين التربويين.
٥٤- مهنة التعليم في بلدنا تربطها بغيرها من المهن الأخرى علاقة وثيقة.
٥٥- برامج تعليم المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي تركز على مواكبة المعلم للجديد في طرق التدريس بمجال تخصصه.
٥٦- يتولى الإشراف على التربية الميدانية لطلابنا مختصون مارسوا التدريس في التعليم العام.
٥٧- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم في نظامنا التعليمي يكسب الطالب معرفة بأخلاقيات مهنة التعليم.
٥٨- تستخدم مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا نتائج البحوث التربوية في تطوير برامجها.
٥٩- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم في نظامنا التعليمي يساعد في استثارة التفكير لدى الطلاب.
٦٠- لدى المعلمين في مجتمعنا هيئة (رابطة) مهنية تتولى تنمية المعلمين مهنيًا.

استمارة الإجابة

رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا					رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا					رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا				
	ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا		ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا		ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا
١						٢١						٤١					
٢						٢٢						٤٢					
٣						٢٣						٤٣					
٤						٢٤						٤٤					
٥						٢٥						٤٥					
٦						٢٦						٤٦					
٧						٢٧						٤٧					
٨						٢٨						٤٨					
٩						٢٩						٤٩					
١٠						٣٠						٥٠					
١١						٣١						٥١					
١٢						٣٢						٥٢					
١٣						٣٣						٥٣					
١٤						٣٤						٥٤					
١٥						٣٥						٥٥					
١٦						٣٦						٥٦					
١٧						٣٧						٥٧					
١٨						٣٨						٥٨					
١٩						٣٩						٥٩					
٢٠						٤٠						٦٠					

المراجـــع

[١] مكتب التربية العربي لدول الخليج، إدارة التربية. «واقع إعداد المعلم بدول الخليج العربي،» *وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي*، الدوحة، ٤ـ٦ ربيع الآخر ١٤٠٤هـ (٧ـ٩ يناير ١٩٨٤م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤م.

[٢] مرسي، محمد عبدالعليم. «أثر التغيرات والعوامل الاجتماعية والاقتصادية في تحديد مكانة المعلم في دول الخليج العربي،» *وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر*، الكويت ٧ـ١٠ رجب ١٤٠٦هـ (١٧ـ٢٠ مارس ١٩٨٦م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦م.

[٣] Chandler, B.J. et al. *Education and the New Teacher*. Toronto: Dodd Mead, 1971.

[٤] Elliott, P. *The Sociology of Professions*. London: Macmillan, 1972.

[٥] Gartener, A. *The Preparation of Services Professionals*. New York: Human Sciences Press, 1976.

[٦] عبدالمعطي، يوسف، وآخرون. *رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي*. دراسة مقدمة إلى اللقاء السنوي التاسع عشر لجمعية المعلمين الكويتية، الكويت، مارس ١٩٨٩م.

[٧] Flexner, A. "Is Social Work a Profession?" *Proceedings of National Conference of Charities and Correction, Basslm, (1915)*. New York: Macmilan, 1915.

[٨] Mayhew, L.B., and P. J. Ford. *Reform in Graduate and Professional Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

[٩] Jarvis, P. *Professional Education*. London: Croom Helm, 1973.

[١٠] Wilensky, H.L. "The Professionalization of Everyone." *American Journal of Sociology*, 70 (1964), 12-26.

[١١] الجوهري، عبدالهادي. *معجم علم الاجتماع*. القاهرة: مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، ١٩٨٠م.

[١٢] علي، سعيد إسماعيل. «التعليم كمهنة،» في سعد مرسي وآخرين، *المدخل إلى العلوم التربوية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠م.

[١٣] Millerson, G. *The Qualifying Association: A Study of Professionalization*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.

[١٤] Hoyle, E. A. "Professionalization and Deprofessionalization in Education." In E. Hoyle and J. Meggarry, eds., *Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page, 1980, pp. 126-79.

[١٥] Joyce, P. A. "The Ecology of Professional Development." In E. Holye and J. Meggarry, eds.

Professional Development of Teachers. London: Kogan Page, 1980, pp. 46-78.

[١٦] حجاج، عبدالفتاح أحمد، وسليمان الخضري. «دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر.» الدوحة: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٩٨٤م.

[١٧] البيلاوي، حسن حسين، وعبدالله محمد الحمادي. «المكانة الاجتماعية للمعلم: تحليل نظري مع إلقاء الضوء على مكانة المعلم في دولة قطر.» *وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر*، الكويت، ٧-١٠ رجب ١٤٠٦هـ (١٧-٢٠ مارس ١٩٨٦م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦م.

[١٨] Strauss, G. "Professionalism and Occupational Association." *Industrial Relations*, 2 (1963), 67-85.

[١٩] متولي، مصطفى محمد. *الإشراف الفني في التعليم: دراسة مقارنة*. الإسكندرية: دار المطبوعات الحديثة، ١٩٨٣م.

[٢٠] Unesco. *The School and Continuing Education*. Paris: Unesco, 1972.

[٢١] جمعية المعلمين الكويتية، المؤتمر التربوي التاسع عشر. *المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي*، التوصيات. الكويت، ١٩٨٩م.

[٢٢] الغامدي، محمد عبدالله وآخرون. *الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م.

[٢٣] فخرو، علي، وأحمد صيداوي. «اتجاهات لإصلاح تربية المعلمين.» *رسالة الخليج العربي*، ع ٣٠ (١٤٠٩هـ)، ص ص١٢٣-١٤٠.

[٢٤] قمبر، محمود. «مهنة التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر.» *المجلة العربية للتربية*، م٣، ع١ (مارس ١٩٨٣م)، ص ص٨٣-١١٩.

[٢٥] مجموعة هولمز. *معلمو الغد*. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧م.

[٢٦] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *استراتيجية تطوير التربية العربية*. طرابلس: المنشأة العامة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٧٩م.

[٢٧] Alexander, R. et al. *Change in Teacher Education: Context and Provision Since Robins*. London: Longman, 1984.

[٢٨] Andrews, J. D. W. "The Growth of Teacher Profession." *Journal of Higher Education*, 49 (1974), 51-72.

[٢٩] Argyris, C., and D. A. Schon. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey - Bass, 1974.

[٣٠] Hammond, H. "The Future of Teaching." *Educational Leadership*, 46, No. 3 (Nov. 1988), 89-107.

[٣١] Owey, K., and W. Gardener. *The Education of Teachers*. New York: Longman, 1983.

[٣٢] Rushton, J. "The Education of Teachers." In J. Turner, *Education for Professions*. Manchester: Manchester Press, 1976.

[٣٣] السيد، فؤاد البهي. *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

[٣٤] فان دالين، ديو بولد ب. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

[٣٥] غنيم، أحمد الرفاعي. *تطبيقات على ثبات الاختبار*. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٥م.

Education Professionalization Measurement

Mostafa M. Metwally
Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Debates on classifying work into professions, semi-professions and vocations have stimulated sociologists to define the conditions of professionalization and the characteristics of the typical profession. This study aims at developing a standard measurement that enables educationists to determine which aspects of education have developed in the direction of professionalization. Therefore, the researcher has consulted the profession literature in general and reviewed the studies of the education profession in particular, in order to formulate such a measurement. It was then tested by some experts in education to determine its logical validity. The consistency coefficient of correlation was calculated to ensure its empirical validity. Test and re-test methods were used to ensure the reliability. These calculations proved that "Education Professionalization Measurement" is both valid and reliable.

The Education Professionalization Measurement in its final form consists of sixty items covering five dimensions that composed the stages of teacher education, namely: selection of students for teachers training institutions, pre-service training in university colleges, practicing education profession, supervision, and continuing education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٠٧-٢٤٣ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية المعرفية وكيفية تدريب التلاميذ على اتخاذ قرار إزاء حل الأسئلة

نادية أحمد بكار

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن قضية عدم قدرة التلاميذ على اتخاذ قرار نحو اختيار المعلومات المناسبة لإجابات الأسئلة من أهم السلبيات في نظامنا التعليمي، والتي تعتبر مؤشرًا يكشف عن قضية أخرى يعاني منها نظامنا التعلمي وخاصة في المرحلة الابتدائية، ألا وهي قضية الحفظ والاسترجاع الآلي.

لقد كشفت الدراسات المعاصرة التجريبية في مجال المحتوى عن أهمية تدريب التلاميذ على معرفة الأنماط التنظيمية حتى يمكن التنبؤ بأنواع المعلومات التي تستخدم في الإجابة عن الأسئلة، ومع قلة هذه الدراسات على المستوى العالمي وندرتها على المستوى المحلي. فلم تكشف لنا أي دراسة عن إمكانية استخدام الأنماط التنظيمية في صياغة الأسئلة التي تصاحب الأنماط التنظيمية في مجال المحتوى وأثرها في تنمية مهارة اتخاذ قرار. وعليه فقد أعدت هذه الدراسة لاقتراح تصنيف taxonomy لأسئلة الأنماط التنظيمية في مجال المحتوى وكيفية صياغة أسئلة التصنيف مطبقًا الباحث التصنيف وأسئلته على موضوعات من مقررات المواد المختلفة لصفوف المرحلة الابتدائية. ثم اقترح الباحث مرشدًا للمعلم لتدريب التلاميذ على استخدام التصنيف في تنمية مهارة اتخاذ قرار نحو اختيار المعلومات المناسبة في الإجابة عن الأسئلة.

وقد أوصى الباحث معلم المرحلة الابتدائية بتطبيق التصنيف، كما أوصى بإدخال التصنيف كجزء من برنامج إعداد المعلم كما أوصى الباحث المعلم أن يستخدم التصنيف كجزء من منهج المرحلة الابتدائية متخذًا المرشد المقترح في هذه الدراسة أساسًا في التعلم.

كما أوصى الباحث المعلم باستخدام التصنيف في أسئلة الحوار داخل الفصول الدراسية أو في إعداد الأسئلة الفصلية أو الختامية للمواد. وأخيرًا أوصى الباحث بالقيام بأبحاث مستقبلية كامتداد لهذه الدراسة.

كما أوصى الباحث المعلم باستخدام التصنيف في أسئلة الحوار داخل الفصول الدراسية أو في إعداد الأسئلة الفصلية أو الختامية للمواد. كما أوصى الباحث بالقيام بأبحاث مستقبلية كامتداد لهذه الدراسة.

خلفية المشكلة وأهميتها

إن تعدد الدراسات النظرية والتجريبية في السنوات الأخيرة في مجال المحتوى من الأسباب التي تؤكد أهمية هذا المجال في التغلب على المشكلات التي تحد من تطوير المناهج وتحسين مستوى التعلم.

ولاشك أن نتائج دراسات المربين في مجال المحتوى متعددة. ولكن من أهم النتائج التي تثير انتباه الباحثين في هذا المجال في السنوات الأخيرة، أن التلاميذ إذا ألموا بالأنماط التنظيمية organizational patterns للكتب المدرسية، واستخدموها في تعلم المعلومات سوف يحققوا نجاحًا واضحًا [١، ٢، ٣، ٤، ٥].

والأنماط التنظيمية تشمل الوحدات الناقلة لمعلومات الكتب الدراسية. فالمعلومات تصنف داخل وحدات units تأخذ أشكالاً متعددة. وكل وحدة تؤدي غرضًا معينًا للقارىء في المجال المعرفي.

وإذا عرضنا نمطًا تنظيميًا معينًا وغرضه المعرفي لتمكنا من معرفة أهمية الإلمام بالأنماط التنظيمية للتمييز بين أنواع المعلومات فمثلاً: نمط السبب/ النتيجة cause/ effect pattern يهدف إلى إمداد القارىء بالأسباب اللازمة والضرورية لظهور أو حدوث ظاهرة، أو شيء، أو حدث، أو فكرة معينة.

والملاحظ من دراسة أدبيات الأنماط التنظيمية أن مجهودات المربين قد تركزت على إمداد التلاميذ بمرشد يوضح لهم كيفية التعرف على الأنماط التنظيمية واستخدامها في قراءة محتوى الكتب [٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١].

أما عن مجهودات المربين في دراسة العلاقة بين الأنماط التنظيمية وأنواع الأسئلة التي يمكن استخدامها في الاستدلال على المعلومات الرئيسة في الأنماط التنظيمية، فهي قليلة وفي حكم النادرة. ولكن قد خرج الباحث بنتيجتين مهمتين من هذه الدراسات، أولاهما: أن التلاميذ يشعرون بثقة أكثر في أنفسهم كلما أعدوا إعدادًا جيدًا للاختبار عن طريق تدريبهم على أنواع الأسئلة والمحتوى الذي يجب أن يستخدم للإجابة عن هذه الأنواع من الأسئلة. وثانيتهما أن التلاميذ يصبحون قادرين على التنبؤ بنوع المعلومات التي يستخدمونها في الإجابة عن الأسئلة [٢، ٤].

ولم تلتفت الدراسات السابقة إلى تحديد النواتج التعليمية التي يمكن أن تتحقق إذا عرف التلميذ واستخدم نوع المعلومات الخاصة بكل سؤال أبعد من مهارة الفهم. ويرى الباحث أن مهارة اتخاذ قرار إنما تمثل إحدى هذه النواتج التعليمية المهمة التي يمكن تحقيقها إذا درّبنا تلاميذنا على كيفية التمييز بين نوع المعلومات التي يجب اختيارها للإجابة عن الأسئلة المختلفة.

وإذا نظرنا إلى أي سؤال نجده يمثل مشكلة أو موقف تحدٍ يواجه التلميذ. أما عن إجابة السؤال فتمثل القرار الذي يتخذه التلميذ لمواجهة هذا الموقف أو المشكلة. ويرى الباحث أن اتخاذ التلميذ للقرار لا يتوقف على معرفته لموضوع السؤال فقط، وإنما يتوقف أيضًا على نوع المعلومات التي يجب أن يختارها عن موضوع السؤال.

إن العجز في إتقان مهارة اختيار المعلومات التي تناسب الإجابة عن الأسئلة قضية تواجه المعلم في الدول المتقدمة، فالمربون آرم برستر Armbruster وآخرون [١٢] أكدوا على أن البرامج التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تفتقر إلى تعليم التلاميذ كيف يمكن

التمييز بين الأسئلة على أساس نوع المعلومات، فلم يجدوا في برامج القراءة وفنون اللغة اهتمامًا بهذه القضية.

والباحث يؤكد أن هذه القضية تمثل إحدى القضايا الكبرى في مدارسنا. فخبرة الباحث في مجال تدريب المعلم تؤكد أن المعلم لا يلتفت مطلقًا إلى تعليم التلاميذ كيفية تحليل الأسئلة. أو كيفية استخدام الدلالات المتضمنة في الأسئلة للتنبؤ منها على نوع المعلومات المطلوب إجابتها أو تحديد نوع الإجابات من نصوص الكتب أو كيفية كتابة إجابة السؤال.

فلا نعجب إذا كانت النتيجة من ذلك تكوين بعض العادات السلبية الملحوظة بين تلاميذنا وخاصة في مدارس المرحلة الابتدائية، نذكر منها ما يلي:

١ ـ أن إجابة السؤال تشمل معلومات الموضوع المتضمنة في الكتاب كافة بغض النظر عما إذا كان السؤال يطلب بعضها أم لا، أم لا توجد الإجابة مطلقًا في الكتاب. فإذا ما قرأ التلميذ السؤال لا يهتم بتحديد نوع المعلومات المطلوبة في السؤال بقدر ما يهتم بالموضوع ويحاول استرجاع كل ما يعرفه عن موضوع، فمثلاً إذا كان هناك سؤال في مجال العلوم كالآتي: اقترح حلاً لمواجهة التلوث في بيئتك. فقلما نجد تلميذًا يقتصر في إجاباته على وضع حل لمواجهة هذه المشكلة ولكن إجابتهم تأخذ الأشكال الآتية:

١ ـ تنظم معلومات الإجابة بتنظيمها نفسها في الكتاب المدرس، فمثلاً إذ كان الكاتب قد بدأ موضوع التلوث بتعريفه ثم أنواعه ثم أسبابه ونتائجه ثم كيفية مواجهته في البيئة للتغلب عليه، أو بدأ الكتاب بعرض أنواع التلوث وأسبابه وكيفية التغلب عليه. فسوف تأخذ إجابة التلاميذ نفس شكل المعلومات وتنظيمها كما جاءت في الكتاب، ومن ثم يمكن القول إن الكتاب هو المقرر لنوع إجابات التلاميذ وليس المطلوب في السؤال.

٢ ـ أما إذا كان الكتاب لا يتضمن نمط الحل وتضمن أنماطًا أخرى للتلوث فسوف تصبح إجابات التلاميذ متضمنة لأنماط الكتاب. وعليه تصبح إجابات التلاميذ متضمنة لمعلومات الكتاب دون التفكير بأن السؤال لا توجد إجابته في الكتاب، وإنما يتطلب تطويرًا

لمعلومات جديدة يضعها ويولدها التلميذ من تفكيره. وبعض التلاميذ دائمًا يفكرون أن المعلومات لا توجد إلا في الكتاب المدرسي، وأن المعلومات الموجودة في الكتاب عن التلوث هي المعلومات المناسبة لحل السؤال. [١]

إن هذه العادات السيئة تنبع من قضية الحفظ والتسميع الآلي دون استخدام العقل وهي قضية تواجهها مدارسنا. وتبرز هذه القضية بوضوح أكثر في المرحلة الابتدائية.

٢ ـ اعتقاد بعض التلاميذ بأن الاقتصار في الإجابة عما يُسأل عنه السؤال قد يسبب انخفاضًا في درجاته. فهم يشعرون بقلق شديد لأنهم لم يظهروا ما تعلموه كافة في السؤال. ومن ثم يرون أنه من الأهمية بمكان أن يكتبوا كل ما يعرفونه، حتى يعرف المعلم أنهم استذكروا دروسهم جيدًا. وعلى المعلم حرية القرار في اختيار ما يريده وترك ما لا يريده من الإجابة. ومن ثم يمكن القول إن هذه العادات السيئة تؤكد أن قضية اتخاذ القرار يقوم بها المعلم ولا يقوم بها التلميذ ذاته.

٣ ـ قبول المعلمين للإجابات المتعددة الأنماط وغير المحددة لما يناسب السؤال من إجابات دون أن يقوموا بتصحيح لهذه السلبيات متخذين مشكلة زيادة عدد التلاميذ في الفصول وازدحام المناهج بالمعلومات وسن التلاميذ غير المناسبة لإتقان هذه المهارة، وازدحام جداولهم، وغير ذلك من المشكلات التي تواجه معلم المرحلة الابتدائية كمبررات يتخذونها لعدم إتاحة الفرصة لهم لمواجهة هذه السلبيات في نظامنا التعليمي [١٣].

وبناءً على ماسبق نجد أن اتخاذ القرار هو قضية في يد المعلم يستخدمها إذا كان واعيًا بها. أما إذا لم يكن واعيًا بها فغيابها سيصبح لدى كل من المعلم والتلميذ على السواء. ونحن كمربين إذا أردنا أن نرد هذه القضية إلى مسبباتها، فلا نلقي كل اللوم على المعلم بل يجب

---

١ يمكن وضع سؤال دون أن تكون إجابته في الكتاب من أجل قياس قدرة التلميذ على الاستقصاء أو تطوير معلومات جديدة أو التنبؤ أو القدرة على الاكتشاف لمعلومات مرتبطة بمعلومات الكتاب وغيرها من مهارات التفكير العليا.

أن نراجع قرارات المربين المشرفين على برامج إعداد المعلم والتي تأبى بإدخال مقررات خاصة بتدريس الكتب المدرسية طبقًا للتخصص والمرحلة التعليمية التي يتخصص فيها المعلم والتي من خلالها يتمكن معلم المرحلة الابتدائية أن يتعلم نظريات المحتوى المعرفية والمهارية ونماذج تطوير الكتب المدرسية وأثرها في تنمية المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والفهم وغيرها كأنماط التفكير العليا كالمقارنة، التحليل، السبب/ النتيجة وغيرها من المهارات الأساسية في التعلم حتى يكون قادرًا في أثناء ممارسته في الحقل التعليمي أن يعالج هذه السلبيات.

مشكلة الدراسة

من خلال مراجعة الباحث لبرامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية لم يجد مقررًا واحدًا في مجال المحتوى، أو في كيفية قراءة الكتب المدرسية من حيث بنيتها وأساليبها في تنظيم المحتوى ونماذج تطويرها. ومن ثم يرى الباحث أن معرفة المعلم لنظرية الأنماط التنظيمية وكيفية استخدام دلالاتها التي تنظم الأفكار الرئيسة في المحتوى لتوظيفها في صياغة الأسئلة الخاصة بمجال المحتوى وتدريب المتعلم للتعرف على هذه الدلالات واستخدامها في التنبؤ بنوع الإجابات المناسبة لأسئلة المحتوى تعتبر من الركائز الأساسية في تعلم المحتوى وقياس مدى إتقان المتعلم لمهارة اتخاذ قرار منطقي إزاء مواقف التحديات التي تواجهه في تعلم المحتوى. وعليه فإن فكرة هذه الدراسة تحدد في: اقتراح تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية الشائعة في مجال المحتوى باستخدام دلالالتها التنظيمية، واقتراح مرشد أيضًا لتدريب التلاميذ على كيفية استخدام هذه الدلالات في اتخاذ قرار إزاء حل الأسئلة.

أهميـة الدراسـة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

من المنتظر أن تلفت هذه الدراسة اهتمام المعلم لتعلم نظرية الأنماط التنظيمية حتى يتمكن من الاستدلال بخصائص بنيتها في بناء الأسئلة في حقول المعرفة المختلفة. فإذا أتقن المعلم هذه المهارات سوف يعلمها لتلاميذه وطلابه في مدارسنا، وبذلك سوف نتمكن من مواجهة قضية الحفظ الآلي التي تقتل عقول أطفالنا شباب المستقبل فكريًا وأيضًا نتمكن من تنمية عقول قادرة على اتخاذ قرار منطقي إزاء مواقف التحديات التي تواجههم.

كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة المعلم في كيفية صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بمجال المحتوى باستخدام دلالات المحتوى ثم تحويلها إلى أسئلة لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف، الأمر الذي ينتج عنه ربط عملية التدريس بالقياس.

كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في كشف سلبيات الكتب المدرسية وكيفية علاج هذه السلبيات.

وأخيراً من الممكن أن يترتب على هذه الدراسة إعادة النظر من قبل المربين في تطوير برامج إعداد المعلم ومقرراتها لتطوير قدرات المعلم في كيفية قراءة مجال المحتوى وتدريسه وقياسه.

المفاهيم الأساسية وتعريفاتها

١ ـ الأنماط التنظيمية المعرفية Organizational Patterns of Knowledge [OPK]

حدد تشيك وتشيك الأنماط التنظيمية بأنها أنماط الكتابة written patterns التي يكتب بها المعلومات في المطبوعات المختلفة كالكتب المدرسية والكتب والمجلات والجرائد. فاستخدام أنماط مختلفة للكتابة يعطي معاني مختلفة للقارىء والتي تعرف بالأنماط التنظيمية [١٤، ص٢٠٢].

كما ظهر مفهوم الأنماط التنظيمية بمفاهيم أخرى مرادفة لمفهوم الأنماط التنظيمية، منها مفهوم أنماط البنية structural patterns ، فقد عرف آرمبرستر وأندرسون أنماط البنية على أنها النظم التي يستخدمها المؤلف في تنظيم أفكار نصوص الكتب وربطها بعضها ببعضها. فبنية النص يقررها غرض المؤلف الذي يظهر من العنوان السابق للنص، والذي يقرر الغرض من النص، ولبنية النص نوعان، هما وحدات النص وأطر النص [١٥، ص٤].

كما ظهر بمفهوم آخر هو أنماط النص text patterns فقد عرّفت بكار أنماط النص على أنها وحدات المعلومات التي يستخدمها الكاتب في نقل أغراضه للقارىء، وكل وحدة نصية

يتحقق غرضها عن طريق نظام ترتيب الأفكار. ويبرز هذا الترتيب إشارات معينة تصاحب كل وحدة [١٦، ص٩٩٦].

أما عن تعريف بكار للأنماط التنظيمية، فتعني الطرائق المختلفة لبنية المحتوى التي يستخدمها الكاتب في عرض معلومات نصوص المواد، ليطبع المعاني التي يقصد الكاتب أن ينقلها إلى ذهن القارىء. ويصاحب كل نمط تنظيم معين للمعلومات بدلالات معينة تساعد القارىء على تحديد إسكيما schema لفهم المحتوى وتعلمه [١٧].

أما في هذه الدراسة فيقصد بالأنماط التنظيمية المعرفية بأنها وحدات المعلومات التي تصنف المعلومات طبقًا للأغراض التي تنقلها للقارىء أو المتعلم وتنظم المعلومات داخل كل وحدة معرفية وفق دلالات معينة تبرر غرضها. وتتعدد أشكال الوحدات طبقًا لأغراضها وأهمها: نمط التعريف، نمط الأمثلة، نمط السبب والنتيجة، نمط المقارنة، نمط التتابع، نمط حل المشكلة.

٢ ـ تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية

Taxonomy of Organizational Pattern Questions [TOPQ]

لا يوجد تعريف في الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة عن تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية لأن هذا المفهوم يميز هذه الدراسة، ويعني في هذه الدراسة تلك العبارات الاستفهامية التي تبدأ بفعل أمر سلوكي إجرائي أو أداة استفهام، والتي تمثل مواقف التحدي أو الأسئلة التي تصاحب كل نمط تنظيمي معرفي ويمكن تحديدها من الدلالات signals التي تميز بنية كل نمط تنظيمي وتعبر عن الغرض المعرفي للنمط.

الدراسات السابقة

طبقًا لاستخدام Eric لا توجد دراسة على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي قد قامت باستخدام نظرية الأنماط التنظيمية في مجال المحتوى في تأسيس تصنيف للأسئلة الخاصة بمجال المحتوى. ولكن هناك ثلاث دراسات في الأدبيات العالمية حددت أنواعًا للأسئلة الخاصة بمجال المحتوى وهي:

١ ـ دراسة فاكا Vacca

وقد صنفت الأسئلة إلى ثلاثة أنواع هي :

ا ـ أسئلة أدبية وتتطلب من القارىء أن يأخذ المعلومات مباشرة من المحتوى وهي أسئلة خاصة بالتعريف والتتابع .

ب ـ أسئلة تفسيرية وتتطلب من القارىء أن يأخذ معلومات من أجزاء من نصوص الكتب مثل المعلومات الخاصة بالعلاقات بين المعلومات كالأسباب والنتائج والاختلاف والتشابه .

جـ ـ أسئلة تطبيقية وتتطلب من القارىء أن يسترجع معلومات من خلفيته ويربطها بمعلومات من النصوص المقروءة لحل مشكلة السؤال [٢ ، ص١٢٨] .

٢ ـ دراسة آرم برستر Armbruster وآخرين

فقد وضعوا تصنيفًا لأسئلة محتوى مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة يقوم على سبعة أنواع من الأسئلة ، وهي الوقت والموقع والكم والتسمية والتحديد والتوضيح والوصف والمقارنة باستخدام أدوات استفهام معينة مثل متى ، أين ، كم عدد ، من ، ماذا ، كيف ، ما [٥ ، ص٧] .

٣ ـ دراسة فنلي Finely وسيتون Seaton

دربا طلبة الجامعة على استراتيجية مكونة من سبع خطوات تعتمد على الأنماط التنظيمية التي اقترحتها دراسة كلزو Kolzow ولمان Lehmann لتحقيق عدة نتائج تعليمية لدى الطلبة كان من ضمنها تنمية قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة في نصوص الكتب واستخدامها في صياغة أسئلة تميزها أدوات استفهام مثل من ، ماذا ، أين ، متى ، كيف ، لماذا . واستخدام هذه الأسئلة في تحديد نوع المعلومات من المحتوى التي تجيب عن هذه الأسئلة [٤ ، ص ص١٢٥-١٢٩] .

من الدراسات الثلاث السابقة يتضح أن الاختلافات بين هذه الدراسات وخاصة بين الدراسة الأولى والثانية كان على نوع التصنيف . كما أن الدراسة الأولى كانت عامة ولم

تحدد المرحلة؛ أما الثانية فقد اقتصرت على مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة. أما الدراسة الأخيرة، فقد اقتصرت على المرحلة الجامعية كما أنها لم تقترح تصنيفًا للأسئلة، وإنما اقترحت استراتيجية لتدريب الطلبة على التنبؤ بأسئلة الاختبارات. أما عن التشابه بين هذه الدراسات فقد ركزت على المحتوى كمحك أساسي في اختيار المعلومات المناسبة للأسئلة. كما أن التشابه بين الدراستين الثانية والثالثة كان على أنواع أدوات الاستفهام المستخدمة في صياغة الأسئلة وكيفية اعتماد المتعلم على هذه الأدوات في تحديد الإجابات المناسبة للأسئلة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١ ـ استخدام الدلالات المصاحبة للأنماط التنظيمية في مجال المحتوى في اقتراح تصنيف لأنواع الأسئلة المصاحبة لهذه الأنماط التنظيمية.

٢ ـ اقتراح مرشد للمعلم يصاحب التصنيف المقترح لتدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ قرار لاختيار إجابات الأسئلة المرتبطة بالأنماط التنظيمية.

حدود الدراسة وعينتها

اقتصرت الدراسة على موضوعات ممثلة من جميع الكتب للمرحلة الابتدائية اختيرت بطريقة عشوائية لاستخدامها في صياغة أسئلة التصنيف المقترح في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

تعتبر هذه الدراسة تحليلية وتطبيقية، حيث حاول الباحث تحليل نظرية الأنماط التنظيمية لاستخلاص قواعدها التي يمكن في ضوئها تكوين التصنيف المقترح، ثم قام بتطبيق التصنيف على موضوعات مختلفة من مقررات مواد المرحلة الابتدائية لتوضيح كيفية صياغة أسئلة التصنيف.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تمر هذه الدراسة بالخطوات التالية :

١ ـ الإطار النظري ، ويدرس الإطار النظري في المحاور الآتية :

ا ـ التطور التاريخي للأنماط التنظيمية .

ب ـ تصنيفات الأنماط التنظيمية في الأدبيات .

جـ ـ تصنيفات الأنماط التنظيمية في التخصصات المختلفة .

د ـ أهمية الأنماط التنظيمية في التعلم .

هـ ـ أغراض الأنماط التنظيمية .

و ـ نظرية الدلالة في الأنماط التنظيمية .

٢ ـ بناء التصنيف المقترح ، ويمر بناء التصنيف بما يلي :

ا ـ الأساس النظري الذي يقوم عليه التصنيف .

ب ـ استخدامات التصنيف .

جـ ـ تطوير التصنيف .

٣ ـ تطبيق التصنيف على عينة ممثلة من كتب المرحلة الابتدائية .

٤ ـ عمل مرشد للمعلم لتدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ قرار باستخدام التصنيف المقترح .

٥ ـ الخاتمة والتوصيات .

الإطار النظري

لمحة تاريخية عن تطور فكرة الأنماط التنظيمية

بدأت فكرة تنظيم المعلومات داخل وحدات على يد العالم ثورنديك عام ١٩١٧م [١٨]. ثم أعيد إحياء هذه الفكرة بعد ستين عامًا [١٩] عندما أُسِّس ما يعرف باسكيما القصة schema story لتنظيم الكتابة القصصية داخل وحدات معرفية كوحدة الغرض، والتنفيذ، والنتائج، وأصبحت كل وحدة تمثل جزءًا مهمًا في بناء القصة. وأصبح قياس مستوى فهم القارىء للقصة مبنيًا على معيارين هما : مدى تكامل المعلومات داخل كل وحدة، ومدى تسلسل معلومات الوحدات بحيث تكون وحدة الغرض أولاً ثم التنفيذ ثم

النتائج، وقد أسماها خطوات فهم القصة ومنذ ذلك الحين وبدأت الدراسات تهتم بقضية تنظيم المعلومات وتكاملها وتسلسلها [٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠].

وقد أثرت دراسة ثورنديك على عدد من السيكلوجيين والمربين وبدأ التسابق بينهم في تطوير فكـرة الأنماط التنظيمية، وقد بدأت الدراسات في المجال النظري لتصنيف أنواع الأنماط وتحديد أغراض كل نمط ثم بدأت الدراسات التجريبية في تجريب هذه الأنماط لمعرفة مدى أثرها على مستوى التعلم وما يلي سيوضح ذلك.

تصنيفات الأنماط التنظيمية في الأدبيات

لقد تعددت تصنيفات المربين للأنماط التنظيمية في الأدبيات وجدول رقم ١ يعرض هذه التصنيفات.

يتضح من جدول رقم ١ أن هناك اختلافًا بين المربين على عدد التصنيفات للأنماط التنظيمية الذي يتراوح مابين ثلاثة تصنيفات إلى سبعة تصنيفات. كما اختلفوا في تسمية بعض الأنماط مثل الوصف ـ السرد ـ التحليل، التوالي، كما اختلفوا أيضًا على نوع النمط. ولكنهم اشتركوا في التصنيفات الثلاثة وهي: المقارنة (الاختلاف/ التشابه)، ٢ ـ التتابع (التسلسل)، ٣ ـ السبب/ النتيجة.

ويتضح من دراسة الأدبيات السابقة أن نمط التوضيح في تصنيف المربيين آرم برستر واندرسون [١٥] هو نفسه نمط السبب/ النتيجة في تصنيف آرم برستر [٢١]. كما يشير بروكز Brooks ووارن Warren [٢٢] إلى أن هناك تحليلاً وصفيًا descriptive analysis وتحليلاً سببيًا causal analysis . فالتحليل الـوصفي يستخـدم في نمـطي الاختلاف/ التشابه، التعـريف. أمـا التحليل السببي، فيستخـدم في تحليل الأحداث المتتابعة. فمثلاً بدون أحداث (ا) لا تحدث أحداث (ب)، وإذا كان هناك أحداث (ا) لابد وأن يكون هناك أحداث (ب)، أي ما يعرف في الأدبيات بنمط السبب/ النتيجة. ومن ثم يرى الباحث

جدول رقم ١ . تصنيفات الأنماط التنظيمية في الأدبيات .

الأنماط التنظيمية	آرم برستر واندرسون [١٥]	كلزو ولمان [٢٣]	تشيك وتشيك [١٤]	كليملهان وآخرون [٢٤]	آرم برستر [٢١]	كلف وكامبلس [٢٥]	بكار [١٦]	بكار [١٧]
١ ـ الوصف	x			x		x		x
٢ ـ السبب (النتيجة)	x	x	x	x	x		x	x
٣ ـ التشابه / الاختلاف	x	x	x	x	x		x	x
٤ ـ التعريف	x	x					x	x
٥ ـ الأمثلة	x						x	x
٦ ـ حل المشكلة	x		x		x		x	x
٧ ـ الإقناع الجدلي			x			x		
٨ ـ التسلسل	x	x	x	x	x	x	x	x
٩ ـ السرد			x		x			
١٠ ـ التحليل		x						

استبعاد نمط التحليل واستبقاء أنماط الاختلاف/ التشابه، التعريف، والسبب/ النتيجة حيث تقوم هذه الأنماط كلها على نمط التحليل.

أما نمط السرد فظهر في الأدبيات بدون أي دلالات تشير إليه فأحيانًا يخلط بينه وبين نمط التتابع ومن ثم يستبعد الباحث هذا النمط أيضًا.

أما عن نمط الإقناع الجدلي فهو يقوم على الاستقراء أو الاستنتاج وهذه الأنماط لا يميزها معلومات معينة بقدر ما يميزها طريقة تفكير معينة، فمثلاً يمكن تعليم المفاهيم بالطريقة الاستقرائية عن طريق عرض أمثلة أولاً ثم التعريف ثانيًا: والعكس في الطريقة الاستنتاجية التي يعرض بها التعريف أولاً ثم الأمثلة ثانيًا، ومن ثم يبقى نمط التعريف والأمثلة هما المميزان لتصنيف المعلومات وليست الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية اللتان تعتبران خطوات للتفكير طبقًا لقاعدتي القضية الكلية والقضية الجزئية.

تصنيفات الأنماط التنظيمية في التخصصات المختلفة

اقترح فنلني وسيتون [٤] في دراستهما الأنماط الشائعة في التخصصات المختلفة كما يلي:

١ ـ الرياضيات: التوالي (التتابع)، التعريف، حل المشكلات.
٢ ـ العلوم: التعريف، الأمثلة، التتابع.
٣ ـ العلوم الاجتماعية: السبب/ النتيجة، التتابع، المقارنة.
٤ ـ الآداب: التتابع (القصة)، الأمثلة، المقارنة.

ولما كانت الأنماط التنظيمية قد أجريت دراستها تجريبيًّا في الدول غير الإسلامية، لذا لا توجد دراسات قد أوضحت الأنماط التنظيمية في العلوم الشرعية، ولكن من خبرة الباحث كمسلم واطلاعه في العلوم الشرعية يرى أن الأنماط التنظيمية كافة تتوافر في العلوم الشرعية. [٢]

---

٢ بكار، *الأنماط التنظيمية في العلوم الشرعية*، كتاب تحت الطبع.

كما يرى البـاحث أن تصنيفـات الأنـماط التنـظيمية يمكن أن توجـد كلهـا في التخصصات المختلفة ولكن يشيع استخدام بعض الأنماط في تخصص ما عن تخصص آخر حسب طبيعة المادة. فمثلاً الأدب يتضح منه استخدام نمط التوالي (التتابع) في أحداث القصة من الهدف إلى التنفيذ إلى النتائج، وكذلك نمط الأمثلة (الوصف) كوصف أحد الأدباء أو وصف نوع معين من الكتابات القصصية أو الشعرية. وأخيرًا يكثر شيوع نمط المقارنة كوصف وجه الاختلاف والشبه بين نوع أدب وآخر أو نوع أدب في عصر معين وأدب في عصر آخر وبين قصة وأخرى وهكذا.

أهمية الأنماط التنظيمية في التعلم

رغم تنـوع الدراسات التجريبية، إلا أن نتائج هذه الدراسات تحدد فيما يلي: أن تنظيم المعلومات داخل وحدات معرفية وتعليم القارىء هذه الأنواع من التنظيمات المعرفية، بحيث يمكن للقارىء التمييز بين أنواعها المختلفة على أساس الغرض المعرفي الذي تؤديه للقارىء، وأيضًا على أساس الدلالات التي تبرز خصائصها البنيوية سوف يؤدي إلى تحقيق مستوى مرغوب في الفهم والتعلم للقارىء [١٤، ١٦، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ١٥].

ولم تقتصر أهمية الأنماط التنظيمية على تحقيق مهارة الفهم ولكن تعليم هذه الأنماط له دور فعال في تنمية مهارات التفكير العليا لدى القارىء من خلال انتقاله من نمط إلى آخر يتمكن من تكوين مهارات وتنمية قدرات أهمها: التعميم، التطبيق، المقارنة، التمييز، التنبؤ، الاستدلال، التبرير، الاستنتاج، ربط الأسباب بالنتائج، اتخاذ قرار وحل المشكلة، التقويم، إلخ. [١، ٢، ٣، ٤، ٣٠، ١٦، ٢٢، ٣١، ٣٢].

ويرى الباحث أن القارىء يتمكن من تنمية كثير. من هذه المهارات من تعلم نمط واحد. فمثلاً نمط التعريف إذا تعلم تلميذ المرحلة الابتدائية أن مفهوم الأب الذي يتكون من خصائص ثلاث أساسية هي: (١) ذكر، (٢) ناضج، (٣) له أولاد، هذه الخصائص الثلاث يمكن للتلميذ من خلالها أن ينبىء بكل ذكر يقابله بأنه أب أم لا. كما أنه يستطيع

أن يعمم هذه الخصائص الثلاث على كل الآباء الذين يقعون في دائرة معارفه، حتى إذا ما اتسعت خبرته يتمكن من تعميمها على كل الآباء في العالم. كما أنه يستطيع أن يميز بين الذكور الناضجين وبين الآباء، فيمكن أن يستنتج أنه ليس من الضرورة أن كل ذكر ناضج يكون أبا، كما أنه يستطيع أن يبرر بأن محمدًا مثلاً ليس أبًا لأنه غير بالغ أو أن أحمد، رغم أنه بالغ، ليس أبا لأنه ليس لديه أولاد. وبذلك يستطيع أن يتخذ قرارًا حول من هم آباء ومن هم ليسوا آباء. كما أنه يستطيع أيضًا على أساس التعريف الذي تعلم منه تعميمًا عالميًا universal generalization أن يتخذه معيارًا لتقويم الذكور الذين يقابلهم إذا كانوا ناضجين أم ليسوا ناضجين بعد، أم آباء.

من المثال السابق يتضح أن معلم المرحلة الابتدائية يمكن أن يستخدم كل نمط تنظيمي في موقف تعليمي معين ليدرب التلاميذ على إتقان مهارات تفكيرية عليا. ومن ثم يتمكن التلاميذ بهذه المهارات أن يواجهوا مواقف التحدي المختلفة التي تواجههم، سواء في المواقف التعليمية أو الحياتية.

الأغراض المعرفية للأنماط التنظيمية

إن الافتراض الذي تقوم عليه نظرية الأنماط التنظيمية هو نقل المعرفة في نماذج أو وحدات طبقًا للغرض الذي يحققه كل نموذج أو وحدة في ذهن القارىء [١٥، ١٧]. ومن ثم يمكن القول إن معرفة أغراض الأنماط التنظيمية إنما يعني تحديد وظيفة كل نمط كما يلي:

نمط التعريف: يعرض معنى مفهومًا معينًا أو الخصائص أو السمات أو الملامح التي توضح المقصود بمفهوم معين.

نمط الأمثلة: يعرض النماذج التطبيقية أو الأمثلة التطبيقية على المفاهيم ومن ثم فهذا النمط يختص بإعطاء وصف لحالة أو حالات تنطبق عليها خصائص أو سمات أو ملامح المفهوم الذي ينتمي إلى فئته.

نمط المقارنة (الاختلاف/ التشابه): يعرض الاختلافات والتشابهات بين الخصائص أو الملامح أو السمات بين مفاهيم من الفئة نفسها.

نمط التتابع (التسلسل): يعرض خطوات أو أحداث مترابطة تطورت لارتباطها الزمني أو المكاني أو الاثنين معًا.

نمط السبب/ النتيجة: يعرض الأحداث التي تكون ضرورية ولازمة لحدوث أحداث أخرى تنتج عنها، والأحداث السابقة تكون السبب (أو الأسباب) والأحداث اللاحقة تكون النتيجة (أو النتائج).

نمط حل المشكلة: يعرض حلًا (أو حلولًا) أو مقترحًا (أو مقترحات) لمعالجة مشكلة معينة أو لحلها [١٤، ١٧].

نظرية الدلالة في الأنماط التنظيمية

إن الغرض والدلالة هما المحددان لخصائص المعلومات في كل نمط تنظيمي. ويحدد ماير Mayer الدلالات بأنها تلك المعلومات التي لا تضيف محتوى جديدًا عن الموضوع ولكنها تشير إلى خصائص بنية النص أو تعطي تركيزًا على هذه الخصائص [٣٣، ص٢٩]. أما بكار، فتحدد الدلالات بأنها تلك الكلمات أو العبارات التي تميز كل نمط نص عن غيره وتصاحب معلومات النص بحيث تبرز خصائص البنية وتنظم معلومات النص تنظيمًا منطقيًا أو زمنيًا [١٧].

ويرى الباحث أن علم الدلالة في الكتابة له أفرع متعددة ولكن الباحث يركز في هذه الدراسة على دلالة أدوات الربط cohesive conjunctions التي تربط وتمزج المعلومات في الوحدات المعرفية أو النصوص والتي حددتها دراسات أهمها [٣٤، ١٥، ١٦، ١٤، ٤، ١٧].

وقد ظهرت دراسات تؤكد على أهمية الدلالة في النصوص وأثر وجودها على الفهم والتعلم وكمية المعلومات المسترجعة ونوعيتها، منها دراسة ايرون Irwin [٣٥] ولومان Loman ومـاير [٣٦]. وقد خرجت هذه الدراسات بأن الطلاب الذين قرأوا نصوصًا بها

استطاعوا أن يسترجعوا مفاهيم ومعلومات متنوعة ومحددة، كما أظهروا مهارات في حل المشكلات أكثر من غيرهم من الطلاب الذين قرأوا نصوصًا لا تتضمن دلالات.

ورغم قلة الأبحاث في هذا المجال عمومًا، إلا أن نتائج الأبحاث تشير إلى تنظيم معلومات النص طبقًا لدلالات معينة له أثر كمي وكيفي على ما يتعلمه القارىء من النص المقروء [٣٧]. [٣]

بناء التصنيف

الأساس النظري الذي يقوم عليه التنصيف

يقوم التصنيف المقترح في هذه الدراسة على أساس استخدام دلالات الأنماط التنظيمية في بناء تصنيفات الأسئلة التي تصاحب المحتوى. فالباحث يرى أن كل نمط تنظيمي يمكن أن تصاحبه أسئلة تميزه وترتبط به دون سواه من الأنماط الأخرى. كما يرى الباحث أن موضوع السؤال ليس هو الدليل على التنبؤبالإجابة فقط، وإنما أيضًا الدلالات التي تصاحب الأنماط التنظيمية هي التي تساعد على التنبؤ بنوع الإجابة. كما يرى الباحث أن أدوات الاستفهام المختلفة مثل: من، ماذا، لماذا، كيف، متى، أين، إلخ، لا تمثل دلالات لوحدها على نوع الإجابة، أي لا يمكن للتلميذ أن يعتمد عليها ويستدل بها على نوع المعلومات المطلوبة في السؤال. فمثلاً: يمكن أن نجد سؤالين يستخدمان أداة الاستفهام نفسها ولكن الإجابة مختلفة تمامًا. ويعرض الباحث المثالين التاليين لتوضيح ذلك.

من أول الخلفاء الراشدين؟

من هو أبو بكر الصديق؟

فالسؤال الأول تتطلب إجابته اسم أول خليفة وهو أبو بكر الصديق. أما السؤال الثاني، فتتطلب إجابته وصفا لأبي بكر الصديق، من حيث سمات شخصيته وأعماله ومنجزاته.

فأنواع الأسئلة للتصنيف المقترح تختلف تمامًا عن الأسئلة التي تركز على نوع أدوات الاستفهام، مثل لماذا أي الاستفهام عن الأسباب. وعليه فقيمة الأسئلة لهذا التصنيف هي

٣ ستعرض دلالات كل نمط عند بناء التصنيف.

مساعدة المتعلم على تحديد نوع المعلومات المطلوب استخدامها كإجابات للأسئلة. ومن ثم فالباحث يرى أن التصنيف المقترح يمكن أن تكون إجابة أسئلته واحدة في كل التخصصات من حيث نوع المحتوى، طالما أن السؤال يقع في نوع النمط التنظيمي نفسه الذي يصاحبه، فعلى سبيل المثال:

نمط التعريف: هو النمط الذي يعطي للقارىء تصورًا ذهنيًا عن المقصود بمفهوم معين ومن ثم، فمعلومات النمط تقتصر فقط على تعريف المفاهيم. ولكن كيف يمكن تكوين أسئلة على هذا النمط؟

الإجابة عن هذا التساؤل تعني توضيح نظرية الباحث في ذلك. فالباحث يرى أن صياغة أسئلة نمط التعريف أو غيره من الأنماط التنظيمية تتطلب تحديد قواعد الصياغة والتي يحددها الباحث في قاعدتين وهما:

١ ـ الغرض purpose

٢ ـ الدلالة signal

وفيما يلي عرض أمثلة لأسئلة نمط التعريف لتطبيقها على هاتين القاعدتين.

في مجال العلوم الشرعية: ماذا يقصد بالتوحيد؟

في مجال العلوم الاجتماعية: ماذا يعني التصادم العسكري؟

في مجال الأدب: ما معنى الفردوس المفقود؟

في مجال الرياضيات: حدد تعريفًا لقطعة المستقيم؟

في مجال العلوم: ما هو التكاثر؟

في مجال الفنون: ما هو الفن التشكيلي؟

في مجال علم النفس: ماذا يقصد بالدافع؟

من النماذج السابقة يتضح أن بنية السؤال تكونت من أداة استفهام + دلالة + مفهوم معين - أو فعل أمر + دلالة + مفهوم معين.

كما يتضح أن قاعدة الصياغة قامت على بعدين هما:

١ - الغرض: فالموضوع + الدلالة يوضح الغرض من المعلومات فالأمثلة السابقة الغرض منها هو شرح المفهوم.

٢ - قاعدة الدلالة: فالكلمات التي تسبق الموضوع في السؤال تحدد نوع المعلومات المراد استخدامها في السؤال، والأمثلة السابقة توضح الكلمات وهي: معنى، نعني، يقصد، إلخ. ولهذه الكلمات دلالات تشير إلى نمط التعريف دون سواه من الأنماط.

قياسًا على ما سبق من مثال التعريف يمكن أن نطبق القاعدتين نفسيهما على كل نمط تنظيمي معرفي وتصبح قاعدتا الغرض والدلالة أساسيتين في تحديد نوع المعلومات الخاصة بكل نمط تنظيمي. وجدول رقم ٢ يعرض الدلالات في الأنماط التنظيمية.

جدول رقم ٢. دلالات الأنماط التنظيمية.

الأنماط التنظيمية	الدلالات	الأنماط التنظيمية	الدلالات
التعريف	يقصد، يعني عرف هو، هي، هم	السبب/النتيجة	سبب، أسباب، العوامل المسببة، سبب، ينتج عنه، أثر، نتيجة، نتائجيًا، يحدث، أدت، كنتيجة لذلك، أثار
الأمثلة	مثال، نموذج أنواع عنصر، يسمى، أمثلة جزء، أجزاء		
المقارنة (الاختلاف / التشابه)	يشبه، يشترك، يربط تشابه، متشابه نفسي، مثل، يختلف اختلاف، تباين يناقض	حل المشكلة	يحل، يقترح، حلول مقترحات يواجهه، يقضي على، يسعى، يسعى إلى مساعي.
التتابع	مراحل، نشأة، بعد، تطور، قبل، نهاية، عقد، خطوة، عهد، مؤخرًا، جزء أول، ثاني، إلخ مبكرًا، الآن، أخيرًا، سابقًا، لاحقًا، مقدمًا، الماضي، القرن، الجيل، الأولى، الثانية، الثالثة، العهد الحديث		

استخدامات التصنيف

لما كان الغرض الأساسي الذي دفع الباحث لاقتراح هذا التصنيف هو مساعدة المعلم على الإلمام بالنظريات والمهارات التي يمكن أن يستند عليها لتدريب التلاميذ في تحديد معلومات الأسئلة حتى يمكن أن يتخذوا قرارات منطقية سليمة في اختيار نوع المعلومات المناسبة في الإجابة عن الأسئلة. ولهذا فالتصنيف يمكن استخدامه في مجال التعليم والتعلم لجميع المعلمين في جميع التخصصات، ولجميع التلاميذ في جميع الصفوف والمراحل التعليمية. فكل معلم أو باحث أو كاتب يمكن أن يأخذ منه ما يناسب تخصصه. فالتصنيف لا يقتصر على مرحلة أو على مادة دون الأخرى، فهو عام لكل المراحل والتخصصات ولكن قد اقتصر استخدامه في هذه الدراسة على المرحلة الابتدائية ولمعلم هذه المرحلة لأنه يواجه ضرورة تدريس أكثر من مادة تخصص كما أن المرحلة الابتدائية هي الأساس الذي تبنى عليه المراحل كافة، فأساس التعليم يبدأ من هذه المرحلة وتطوير التعليم يعتمد على هذه المرحلة. ومن ثم عند بدء التطبيق للتصنيف المقترح يجب أن يبدأ من هذه المرحلة.

ولما كان التصنيف في كل نمط يقوم على أداة استفهام محددة أو فعل غير محدد، بمعنى أن المعلم له مطلق الحرية في اختيار الفعل من أي مجال من المجالات الثلاثة: المعرفية، المهارية والانفعالية (قيم واتجاهات)، وفي جميع المستويات للمجالات الثلاثة طبقًا لنتائج التعلم المقصودة (الأهداف) التي يقصد وينوي المعلم تحقيقها لدى التلاميذ. ومن ثم يمكن للمعلم أن يستخدم الفعل نفسه في هدفه كبداية في سؤاله. على سبيل المثال، إذا كان هدف المعلم هو «أن يشرح التلميذ كلمة سخاء بكلماته الخاصة يمكن للمعلم أن يصيغ سؤالاً على هذا الهدف الذي يقع في مستوى الفهم في مجال المعرفة كالتالي: اشرح معنى كلمة سخاء؟ ومن ثم نرى أن كلمة اشرح من الأفعال الأدائية في مجال الفهم وكلمة «معنى» دلالة على نمط التعريف. وعليه فهذا التصنيف يصلح استخدامه في المجالات الثلاثة ومستوياتها المختلفة والتي يحددها المعلم طبقًا لأهدافه. أي أن هذا التصنيف أداة أيضًا معينة للمعلم على الربط بين أهداف درسه وبين أسئلة الدرس، أي أنه أداة تساعد على كيفية تحويل الأهداف إلى أسئلة.

وبناءً على الفقرة السابقة يصبح هذا التصنيف صالحًا لاستخدامه في الحوار بين المعلم والتلميذ داخل الفصول الدراسية والأسئلة الختامية للدرس (لتحقيق أهداف الدرس) كما يصلح استخدامه في الاختبارات الفصلية والختامية (لتحقيق أهداف إحدى وحدات المنهج أو أهداف المنهج عمومًا.)

ولما كان هذا التصنيف يقوم أساسًا على وحدات المعرفة في الكتب المدرسية، فإن هذا التصنيف يمكن أن يستخدمه مؤلفو الكتب في تطوير محتوى الكتب المدرسية وأيضًا تطوير صياغة الأسئلة الخاصة بالأبواب أو الفصول بالكتب المدرسية والمتضمنة لنصوص الكتب. ويرجو الباحث أن يكون هذا التصنيف أداة بحثية للباحثين والمربين في المجالات المختلفة لتطوير مجال تأليف الكتب وصياغة أسئلة التقويم.

وأخيرًا فإن هذا التصنيف نأمل استخدامه كأداة لتقويم المعلم من جانب الموجهين ومديري المدارس.

تطوير التصنيف

ويقصد الباحث بتطوير التصنيف أي عرضه في صورته النهائية وفيها يقدم الباحث كيفية صياغة الأسئلة وفيما يلي عرض لذلك.

نمط التعريف: ما، من، ماذا + الدلالة + المفهوم أو فعل أمر + الدلالة + المفهوم.

(ا) حدد المفهوم، ثم اسأل عن معناه أو المقصود منه.

(ب) حدد معنى المفهوم أو خصائصه، ثم اسأل عن اسم المفهوم.[٤]

نمط الأمثلة: ما، أي من + الدلالة + المفهوم أو فعل أمر + الدلالة + المفهوم.

(ا) اسأل عن أفراد الفئة للأشياء أو الأماكن أو المفاهيم التي تنتمي إلى الفئة المذكورة في السؤال.

---

٤ يستخدم هذا النوع في الأسئلة التكميلية أو الاختيار من متعدد.

(ب) اسأل عن فرع من فئة المفاهيم أو الأشياء التي تنتمي إلى الفئة المذكورة في السؤال.

(جـ) اسأل عن الخصائص أو الملامح لفرع من فئة المفاهيم أو الأشياء التي تنتمي إلى الفئة المذكورة في السؤال.

نمط المقارنة: ما + الدلالة + المفاهيم أو فعل أمر + الدلالة + المفاهيم.

(ا) اسأل عن الخصائص التي تجمع بين أفراد فئة المفهوم المذكورة في السؤال.

(ب) اسأل عن الخصائص التي يتباين فيها أفراد الفئة المذكورة في السؤال.

(جـ) اسأل عن الخصائص المختلفة والمتشابهة لأفراد الفئة المذكورة في السؤال.

نمط التتابع: كيف + الدلالة + الموضوع أو فعل أمر + الدلالة + الموضوع.

(ا) اسأل عن تطور أحداث شيء معين أو مفهوم معين في فترة زمنية محددة في السؤال.

(ب) اسأل عن تطور أحداث من القديم إلى الحديث، أو من البداية إلى النهاية، لمفهوم معين أو حدث أو شيء معين مذكور في السؤال.

نمط السبب/ النتيجة: كيف، لماذا، ماذا، ما + الدلالة + الموضوع أو فعل أمر + الدلالة + الموضوع.

(ا) حدد النتيجة ثم اسأل عن السبب أو الأسباب.

(ب) حدد السبب ثم اسأل عن النتيجة أو الأثر أو النتائج أو الآثار.

(جـ) اسأل عن العلاقة بين السبب والنتيجة.

(د) اسأل عن الأسباب والنتائج لحدوث ظاهرة أوحدث أو موضوع معين.

نمط حل/ المشكلة: كيف + الدلالة + المشكلة أو فعل أمر + الدلالة + المشكلة.

اسأل عن حل أو مقترح أو حلولاً أو مقترحات أو مساعٍ لمواجهة قضية أو مشكلة معينة.

يتضح من خطوتي بناء التصنيف وتطويره أن التصنيف المقترح في هذه الدراسة يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء تصنيف في مجال المحتوى، كدراسة فاكا [٢] وآرم برستر وآخرين [١٢]، فلاشك أن هذه الدراسة تلتقي مع الدراستين السابقتين في هدف واحد وهو بناء تصنيف للأسئلة التي تكون إجاباتها من معلومات المحتوى، ولكن تختلف هذه الدراسة عن هاتين الدراستين في الكيفية التي تم بها بناء التصنيف وتطويره. فالدراسة الحالية تعتمد على دلالات الأنماط التنظيمية في صياغة الأسئلة وليس على أدوات الاستفهام، كما هو الحال في دراسة آرم برستر وآخرين [١٢]. فقد وضح الباحث سابقًا (ص ٢١٦) أن أدوات الاستفهام لم تمثل الدلالات الكاشفة عن أنواع الإجابات المطلوبة على الأسئلة، بينما الدلالات التي تنظِّم أفكار المعلومات داخل وحدات معرفية هي المحكات التي يصاغ في ضوئها الأسئلة، وهي أيضًا التي يعتمد عليها المتعلم في الاستدلال على أنواع الإجابات، لأن الدلالات هي التي تحدد نوع المعلومات في الأسئلة لأنها تتضمن الأسئلة، ومن ثم يعتمد عليها المتعلم في التنبؤ بأنواع المعلومات المطلوبة في الإجابات عن الأسئلة وليست أدوات الاستفهام. ومن ثم، فطريقة صياغة أسئلة التصنيف تنفرد بها هذه الدراسة وتميزها عن غيرها من الدراسات في مجال المحتوى وأيضًا في مجال القياس.

أما عن الاختلاف بين هذه الدراسة ودراسة فنلتي وسينون [٤]، فتحدد في أن الدراسة الحالية اقترحت تصنيفًا لأسئلة الأنماط التنظيمية؛ أما دراسة فنلني وسيتون [٤]، فلم تبني تصنيفًا لأسئلة المحتوى ولكن اقترحت استراتيجية مكوَّنة من سبع خطوات لتدريب المتعلم على التنبؤ بأسئلة الاختبارات. وقد اعتمدت دراسة فنلي وسيتون [٤] على دراسة واحدة فقط ظهرت في الأدبيات التربوية، وهي دراسة كلزو ولمان [٢٣] وعلى تصنيفاتها للأنماط التنظيمية. بينما الدراسة الحالية اعتمدت على جميع أنواع التصنيفات التي وجدت في الأدبيات العالمية والعربية لحصر الأنواع الشائعة للأنماط التنظيمية، والتي اتفق عليها معظم المربين المهتمين بهذا المجال.

كما اختلفت الدراستان أيضًا في أن دراسة فنلي وسينون [٤] اقترحت في إحدى خطوات استراتيجياتها استخدام أدوات الاستفهام مثل كيف، ماذا، لماذا. . . إلخ،

كمحكات يعتمد عليها المتعلم للتنبؤ بنوع الإجابات عن هذه الأسئلة، بينما الدراسة الحالية اقترحت استخدام دلالات الأنماط التنظيمية المتمثلة في أدوات ربط الأفكار في الأنماط مثل (سبب، نتيجة، يقترح، يقصد (انظر جدول رقم ٢) كدلالات تستخدم في كل من صياغة أسئلة المحتوى وتحديد الإجابات عنها.

ومن ثم فهذه الدراسة تتميز في كونها تجمع بين مميزات الدراسات السابقة في كونها تقترح تصنيفًا لأسئلة المحتوى وتقترح أيضًا مرشدًا للمعلم لتدريب المتعلم على هذه الأسئلة وإجابتها لتنمية مهارة اتخاذ قرار لدى المتعلم في هذا الصدد. ولهذا فهذه الدراسة إضافة جديدة لم يسبق لأي دراسة اقتراحها على المستويات العالمية والعربية والمحلية في مجالات القياس، والمحتوى، ونظرية الأنماط التنظيمية.

تطبيق التصنيف

يعرض الباحث في هذا الجزء أمثلة تطبيقية توضح كيفية صياغة أسئلة التصنيف كعينات ممثلة من كتب المرحلة الابتدائية وجدول رقم ٣ يعرض ذلك.

جدول رقم ٣. أمثلة لأسئلة التصنيف في المواد والصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية.

الأنماط التنظيمية	أسئلة تبدأ بأداة استفهام + دلالة + مفهوم أو موضوع	أسئلة تبدأ بفعل أمر + الدلالة أو موضوع
نمط التعريف	- ماذا يقصد بالطقس؟ - ما هي الرئة؟ - ماذا تعني كلمة دؤوب؟ - ما هو تعريف التربة؟ - ما هو الجهاز الهضمي؟	- عرف الحجم؟ - وضح معني الحرية؟ - اذكر تعريفًا للتلوث؟ - اكتب تعريفًا لقطعة المستقيم؟
نمط الأمثلة	- ما هو أفضل مثال للمرأة الصابرة في صدر الإسلام؟ - أي من الأمثلة التالية جملة فعلية؟	- هات مثالاً لهضبة في الجزيرة العربية؟ - أعط أمثلة على الحيوانات البرية؟ - حدد نوعًا من أنواع الحيوانات الفقرية؟ - اعرض مثالاً لجملة خبرية؟

تابع جدول رقم ٣. أمثلة لأسئلة التصنيف في المواد والصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية.

الأنماط التنظيمية	أسئلة تبدأ بأداة استفهام + دلالة + مفهوم أو موضوع	أسئلة تبدأ بفعل + الدلالة أو موضـوع
		ـ اذكر نوعًا من أنواع الدعاء؟ ـ حدد عناصر قصة الضمير الحي؟ ـ ما أجزاء الشجرة؟
نمط المقارنة	ـ ماهي الخصائص التي يتباين فيها كل من المربع والمستطيل؟ ـ بماذا تختلف غزوة أحد عن غزوة بدر؟ ـ بماذا يتشابه كل من المربع والمستطيل؟ ـ ما وجه الشبه والاختلاف بين المثلث المتساوي الأضلاع والمثلث القائم الزاوية؟	ـ وضح الاختلاف بين التكاثر الحيواني والنباتي؟ ـ اشرح السمات التي تتشابه فيها كل من السيدة خديجة والسيدة عائشة؟ ـ حدد الخصائص المتناقضة في البحر والنهر؟ ـ حدد الاختلافات بين الحيوانات الفقرية واللافقرية؟ ـ بيّن وجه التباين بين المثلث قائم الزاوية والمثلث متساوي الأضلاع؟ ـ بين وجه التباين والشبه بين قطعة المستقيم والمستقيم؟ ـ اعرض الخصائص التي يشترك ويختلف فيها كل من الجبل والهضبة؟
نمط التتابع	ـ كيف تكونت المملكة العربية السعودية في عهد آل سعود؟ ـ ما هي الخطوات المتبعة في تحويل كسر عشري إلى كسر اعتيادي؟ ـ ما هي خطوات تحلية المياه؟ ـ ما هي خطوات رسم مثلث قائم الزاوية؟	ـ اشرح مراحل نمو جنين الدجاجة؟ ـ اشرح مراحل تطور نشأة الرسول محمد ﷺ منذ طفولته حتى بدء دعوته؟ ـ تتبع بالشرح الأحداث التاريخية المهمة منذ نشر الدعوة حتى هجرة الرسول إلى المدينة المنورة؟ ـ صف بداية الأحداث في قصة الأمير والأرملة؟ ـ اشرح الأحداث التي نمت في قصة الحرية بعد أن فتحت فاطمة المصراع؟ ـ اشرح أوضاع الدولة السعودية بعد نهاية الدولة السعودية الأولى؟

تابع جدول رقم ٣. أمثلة لأسئلة التصنيف في المواد والصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية.

الأنماط التنظيمية	أسئلة تبدأ بأداة استفهام + دلالة + مفهوم أو موضوع	أسئلة تبدأ بفعل + الدلالة أو موضوع
		ـ عدد الخطوات المتبعة في زراعة الذرة؟ ـ صف آخر أحداث قصة نوح وقومه؟
السبب/ النتيجة	ـ ما العوامل التي قادت الرسول إلى الهجرة من مكة إلى المدينة المنورة؟ ـ ما العوامل التي تجعل التربة غير صالحة للزراعة؟ ـ ما أسباب نزول الوحي على محمد ﷺ؟ ـ ماذا ينتج عندما تشتعل قطعة من الخشب؟ ـ ماذا يحدث للطقس إذا كانت درجة الحرارة ٢٥؟ ـ ما أسباب غزوة بدر؟ وما نتائجها؟ ـ كيف أثرت اتجاه الرياح على قلة الأمطار في المملكة العربية السعودية؟ ـ ما هو ناتج ٢×٤؟	ـ وضح سببًا لتفتت الصخور؟ ـ استنتج نتيجة من قصة الحمامة والنملة؟ ـ حدد أسباب غزوة حنين ونتائجها؟
نمط حل المشكلة	ـ كيف تواجه مشكلة الملل في حياتك؟ ـ ما هو الحل الأمثل لمشكلة الفتنة المنتشرة بين التلاميذ في مدرستك؟	ـ طور حلًا لمشكلة المواصلات في حيك؟ ـ اقترح حلًا للتغلب على مشكلة النميمة؟ ـ اقترح حلًا للقضاء على مشكلة رمي المهملات في شوارع حيك؟

مرشـد المعلم لتدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ قرار لاختيار إجابات الأسئلة باستخدام التصنيف المقترح

ولتحقيق الهدف الرئيس لهذه الدراسة وهو اكتساب المتعلم مهارة اتخاذ قرار بناء على دلالات الأنماط التنظيمية في مجال المحتوى لتحديد الإجابات المناسبة على أسئلة المحتوى، فقد سعت الدراسة في الجزء السابق إلى بناء تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية بناءً على دلالات الأنماط التنظيمية. والآن تسعى الدراسة إلى وضع إطار آخر يقوم على بناء التصنيف السابق وهو اقتراح مرشد للمعلم ليدرب تلاميذه على اتخاذ قرار نحو اختيار الإجابات. وقد اعتمد الباحث على اقتراح المرشد الحالي على بناء التصنيف السابق وأيضًا على خبرات الباحث في بعض مجال البحث العلمي في مجال المحتوى ونظرياته وما أضافه الباحث إلى الأدبيات في هذا المجال من بناء نماذج وأطر في مجال المحتوى يسترشد بها كُتاب الكتب في كتابة الكتب والمعلمين في تدريس الكتب المدرسية وخاصة في مجال نظرية الأنماط التنظيمية. كما اعتمد الباحث أخيرًا على خبراته العملية في مجال الإشراف التربوي على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في التربية الميدانية منذ عام ١٩٨٦م على استخدام نظرية الأنماط التنظيمية في التدريس وصياغة الأهداف والأسئلة بأنواعها المختلفة. ولهذا فإن خبرات الباحث البحثية والعملية في مجال المحتوى لعبت دورًا في بناء المرشد المقترح.

وقد صنّف الباحث المرشد إلى أربع مراحل والتي اشتملت على تسع، واحد، خمس، ثماني خطوات على الترتيب. المرحلتان الأولى والثالثة تمثلان كيفية إلمام المتعلم بنظرية الأنماط التنظيمية ودلالاتها في صياغة الأسئلة وإجابتها. المرحلتان الثانية والرابعة فتمثلان كيفية تطبيق المتعلم ما ألم به في المرحلتين السابقتين على الكتب المدرسية.

المرحلة الأولى: تدريب التلاميذ على التعرف على تصنيفات الأنماط التنظيمية ودلالاتها

١ ـ تعريف التلاميذ بالأنماط التنظيمية الشائعة (استخدام جدول رقم ١).

٢ ـ شرح للأغراض التي يحققها كل نمط تنظيمي.

٣ ـ تحديد الدلالات التي تميز كل نمط تنظيمي (استخدام جدول رقم ٢).

٤ ـ اقرأ على التلاميذ نمطًا من الكتاب، ثم اسأل التلاميذ على تحديد نوع هذا النمط.

٥ ـ اسأل التلاميذ أن يقوموا باختيار أنماط من الكتاب بأنفسهم، ثم اسأل التلاميذ أن يحددوا أنواعها ودلالاتها.

٦ ـ اسأل التلاميذ أن يحضروا أمثلة للأنماط من خبراتهم الخاصة (كتب مواد أخرى، قصص خارجية أو صحيفة يومية أو مؤلف)، يقومون باختياره بأنفسهم ثم اسأل التلاميذ عن نوع النمط ودلالته.

٧ ـ قدِّم للتلاميذ نمطًا غير منظم في معلوماته ثم اسأل التلاميذ أن يعيدوا تنظيمه مثل نمط المقارنة كأن يبدأوا بالاختلاف ثم التشابه ونمط السبب/ النتيجة، أن يبدأوا بالسبب ثم النتيجة ونمط التتابع الذي يجب أن يبدأوا فيه من القديم إلى الحديث.

٨ ـ قدِّم للتلاميذ مجموعة دلالات غير مفندة أو غير مرتبة طبقًا للنمط التنظيمي، ثم اسأل التلاميذ القيام بتجميع الدلالات الخاصة بكل نمط تنظيمي.

٩ ـ قدِّم للتلاميذ بعض الأنماط غير المرتبة للمعلومات وبدون دلالات، ثم اسأل عن تنظيم معلوماتها وإدخال الدلالات التي تناسب كل نمط.

المرحلة الثانية: تدريب التلاميذ على تطبيق تصنيفات الأنماط التنظيمية ودلالاتها على الكتب المدرسية.

١ ـ اسأل التلاميذ عن تحديد بعض الأنماط في الكتاب ثم اسأل:

(أ) ماذا ينقصها؟ أي ما المعلومات التي لا يذكرها الكتاب وكان من المفروض ذكرها مثال: قد يذكر الكتاب أسبابًا دون نتائجها أو يذكر نتائج دون أسباب، وفي هذه الحالة على التلميذ أن يحدد نوع المعلومات غير المتوافرة في الكتاب.

(ب) هل تحتاج المعلومات إلى تنظيم؟ مثال: أحيانًا تبدأ تنظيم المعلومات في الكتاب بالنتائج ثم الأسباب فعلى التلميذ أن يعرف كيفية إعادة تنظيمها طبقًا للترتيب المنطقي للمعلومات.

(جـ) هل النمط ينقصه دلالات؟ مثال: في كثير من الكتب لا توجد دلالات كافية تبرز خصائص البنية بها، فعلى التلميذ أن يعرف نوع الدلالات التي يجب إدخالها حتى يمكن الاستدلال على نوع النمط.

إذا أتقن التلاميذ خطوات هذه المرحلة يمكن البدء بالمرحلة التالية:

المرحلة الثالثة : التدريب على معرفة كيفية استخدام دلالات الأنماط التنظيمية في صياغة الأسئلة وتحديد إجاباتها .

١ ـ اعرض للتلاميذ نمطًا معينًا ثم اشرح لهم كيفية استخدام الدلالات في صياغة أسئلة تناسب النمط المعروض .

٢ ـ اعرض على التلاميذ نمطًا آخر ثم اسأل ما أنواع الأسئلة التي يمكن صياغتها على هذا النمط .

٣ ـ قدم للتلميذ الدلالات فقط الخاصة ببعض الأنماط مثل يختلف ، يتشابه ، يقصد ، يعني ، يحل ، يسبب ، ينتج عنه . واسأل عن صياغة بعض الأسئلة عن موضوعات قاموا بدراستها مستخدمين هذه الدلالات في صياغة الأسئلة .

٤ ـ اختر سؤالاً مركبًا من الكتاب كالسؤال التالي : أين مقر هيئة الأمم المتحدة؟ وأيهما أكبر؟ وأهمية عصبة الأمم أو هيئة الأمم المتحدة؟ ولماذا؟ [٣٨ ، ص٨٠] . ثم اسأل التلاميذ أن يميزوا بين أجزاء السؤال على أساس الأنماط .

٥ ـ أعط للتلاميذ أسئلة ثم اسأل التلاميذ عن تحديد المعلومات المناسبة من الكتاب ، ثم اسأل التلاميذ عن صياغة بعض الأسئلة عن نمط يحددونه بأنفسهم .

المرحلة الرابعة : تدريب التلاميذ على استخدام الدلالات الخاصة بالأنماط التنظيمية للتنبؤ بنوع ا الإجابات عن الأسئلة من الكتب المدرسية .

١ ـ اسأل التلاميذ أن يقوموا بصياغة أسئلة عن كل فصل أو باب يُنتهى من تدريسه معتمدًا على الدلالات المصاحبة للأنماط التنظيمية مع إدخال أدوات الاستفهام ، ماذا ، كيف ، لماذا ، ما ، من . أو البدء بفعل أدائي من عنده . ثم اسأل التلاميذ عن المحكات التي استدل بها عن الإجابات هل أدوات الاستفهام أم فعل الأمر أم دلالات الأنماط التنظيمية؟

٢ ـ أكد على التلاميذ عدم صياغة أسئلة مركبة تنتمي أجزاؤها إلى أنماط متعددة .

٣ ـ أكد على التلاميذ أن هناك أسئلة أخرى يمكن صياغتها مثل أسئلة متى ، أين ،

---

٥ يقصد الباحث بالسؤال المركب السؤال الذي يتضمن أكثر من جزء وكل جزء ينتمي إلى نمط مختلف عن الآخر.

من ، ووضح لهم أن هذه الأسئلة تتطلب إجابات محددة كالكلمة أو العبارة فقط ولكنها لا تشير إلى نمط تنظيمي معين . أي لا يمكن التنبؤ منها على معلومات لأنها لا ترتبط بدلالات الأنماط التنظيمية .

٤ ـ اسأل التلاميذ عن عدد ونوع الأنماط التنظيمية الشائعة في كل فصل أو باب في الكتاب .

٥ ـ اسأل التلاميذ عن أنهم أدخلوا دلالات على معلومات الكتاب في حالة عدم وجودها .

٦ ـ راجع مع التلاميذ الأنماط التنظيمية التي حددوها بعد انتهاء كل فصل أو باب .

٧ ـ اسأل التلاميذ عن الأسئلة التي صاغوها باستخدام الدلالات ثم دع التلاميذ يقارنون بين أسئلة بعضهم البعض .[٦]

٨ ـ اسأل التلاميذ أن يحددوا الإجابات من الكتاب .

ضع قاعـدة دائماً مع التلاميذ «أن التلميذ الذي يخرج عن المعلومات المطلوبة في السؤال الخاص بالأنماط التنظيمية لا ينظر إلى إجابته بتاتاً . »

الخاتمة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الإسهام في إعداد المعلم في مجال المحتوى وصياغة الأسئلة المصاحبة لهذا المجال حتى يتمكن من تدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ قرار إزاء اختيار إجابات الأسئلة . والباحث اقترح أن إتقان التلاميذ لهذه المهارة سوف يسهم في مواجهة بعض السلبيات في نظامنا التعليمي ، منها الحفظ الآلي للمعلومات دون التفكير في اختيار أشكال المعلومات المناسبة لمواجهة مواقف التحدي التي تقابلهم .

والباحث لا ينكر في ختام الدراسة أن الأبحاث قليلة بل في حكم النادرة في هذا المجال حتى على المستوى العالمي . فعلى حد قول المربي وعالم اللغة هورويتز Horowitz [٣٨، ص٤٤٩] إن الولايات المتحدة الأمريكية مازالت في دور المهد في هذا المجال . كما أن الباحث لا ينكر أن الطرائق التي نظمت بها الكتب المدرسية في المملكة العربية السعودية

٦ يمكن للمعلم أن يساعد التلاميذ بإعطاء أمثلة لأفعال أدائية من تصنيف بلوم وكراثول وسمبسون .

شأنها شأن الولايات المتحدة الأمريكية (انظر دراسة آرم برستر [٢١]، آرم برستر وأندرسون [١٥] وانظر دراسات بكار عن المملكة العربية السعودية [١٦، ٣٨، ١٧]، والتي تؤكد أن محتوى الكتب لا يتضح فيه أشكال البنية مما يوضح أن معلومات المحتوى عرضت بطريقة جعلت المعلومات غير مترابطة أي مفككة. ولهذا فهذه الدراسة جاءت محققة لغرضين هما تدريب المعلم على أشكال المعلومات باستخدام الدلالات في مجال المحتوى، وأيضًا تدريبه على كيفية صياغة الأسئلة المرتبطة بمجال المحتوى باستخدام هذه الدلالات التي تقضي على تفكك المعلومات وتربط معلومات المحتوى مع بعضها البعض حتى يتمكن المعلم من تدريسها للتلاميذ إذ تصبح ذات معنى لهم. لذا يوصي الباحث بتعميم هذه الدراسة على معلمات المرحلة الابتدائية عن طريق إدخالها كجزء من برنامج إعداد المعلم. كما يوصي الباحث أيضًا بعمل دراسات في هذا المجال في التخصصات ومراحل التعليم المختلفة.

كما يوصي الباحث معلم المرحلة الابتدائية بأن يخصص وقتًا من كل حصة، وخاصة في بداية العام الدراسي، ليدرب التلاميذ على الأنماط وأسئلتها متخذًا المرشد المقترح في هذه الدراسة أساسًا في التعلم، على أن يعتبر هذا النشاط جزءًا لا يتجزأ من المنهج.

كما يوصي الباحث المعلم بعدم استخدام الأسئلة المركبة حتى لا يتشتت ذهن التلميذ، بل عليه أن يتقن هو نفسه كيفية صياغة الأسئلة المنفردة التي تنتمي إلى نمط تنظيمي واحد.

كما يوصي الباحث مؤلفي الكتب المدرسية بإعادة النظر في استخدام طرق الأنماط التنظيمية في كتابة المحتوى، وأيضًا إعادة أسئلة الكتب في ضوء التصنيف المقترح.

كما يوصي الباحث مؤلفي الكتب المدرسية بضرورة تجنب استخدام الأسئلة المركبة ذات الأنماط المتعددة.

وقبل ختام الدراسة يطرح الباحث الأسئلة التالية لدراسات مستقبلية:
ما أفضل الأنماط التنظيمية استخدامًا في كل مادة دراسية؟

ما أنواع مهارات التفكير العليا التي يمكن أن تتحقق من استخدام كل نمط تنظيمي في التدريس؟

هل يمكن اقتراح استراتيجيات جديدة يمكن استخدامها في تدريس كل نمط؟ وما فعاليتها من التدريس؟

هذه الأسئلة السابقة تتطلب دراسات تجريبية على المستوى المحلي وفي التخصصات ومراحل التعليم المختلفة لمعرفة أثر أنماط التنظيم على مستوى التعلم وتطويره.

والسؤال الأخير وهو السؤال الذي يشغل اهتمام الباحث لدراسة مستقبلية يقوم بها ويرغب في فتح آفاق بها هو: هل يمكن اقتراح أنماط تنظيمية أخرى إلى جانب هذه الأنماط التي أجريت في الدول المتقدمة والتي قامت عليها هذه الدراسة؟

المراجـــع

[١] Stater W. H. "Teaching Expository Text Structure with Structural Organizers." *Journal of Reading*, 28 (May 1985), 712-18.

[٢] Vacca, R. T. *Content Area Reading*. Boston: Little, Brown, 1981.

[٣] Thomas, E. L., and H. A. Robinson. *Improving Reading in Every Class*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

[٤] Finley, D., and M. N. Seaton. "Using Text Patterns and Question Prediction to Study for Tests." *Journal of Reading*, 31, No. 2, (November 1987), 124-32.

[٥] Anderson, T. H., B. B. Armbruster and R. N. Kanter. "How Clearly Written are Children's Text-books? Or, of Bladder Warts and Alfa" (Reading Education Report No. 16). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, August 1980. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 192 275)

[٦] Mayer B. J. F., D. M. Brandt, and G. J. Bluth. "Use of Top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students." *Reading Research Quarterly*, 16 (1980), 72-103.

[٧] Taylor, B. M., and S. J. Samuels. "Children's Use of Text Structure in the Recall of Expository Material". *American Educational Research Journal,* 20 (1983), 517-28.

[٨] Taylor, B. M. "Children's Memory for Expository Text after Reading." *Reading Research Quarterly*, 15 (1980), 399-411.

[٩] Taylor, C. V. "Structure and Theme in Printed School Text." *Text,* 3, No. 2 (1983), 197-228.

[١٠] Kintsch, W., and J. C. Yarbrough. "Role of Rhetorical Structure in Text Comprehension." *Journal of Educational Psychology*, 64, No. 6 (1982), 828-34.

[١١] Van Dijk, T., and W. Kintsch. *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press, 1983.

[١٢] Armbruster, B. B., T. H. Anderson, R. H. Bruning and L. A. Meyer. "What Do You Mean by That Question: A Taxonomy of American History Questions." Technical Report No. 308, University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading, January 1984.

[١٣] السنبل، عبدالعزيز بن عبدالله، محمد كات الخطيب، مصطفى محمد متولي، ونورالدين محمد عبدالجواد. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٧م.

[١٤] Cheek, E. H., and M. C. Cheek. *Reading Instruction through Content Teaching.* Columbus: Bell & Howell, 1983.

[١٥] Armbruster, B. B., and T. H. Anderson. *Content Area Textbooks.* Reading Education Report No. 23. Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1981.

[١٦] بكار، نادية. «إطار مقترح لتقديم الكتاب المدرسي.» مؤتمر رابطة التربية الحديثة، نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي، من ٤ إلى ٦ يوليو، ١٩٨٩م، القاهرة.

[١٧] بكار، نادية. *الأنماط التنظيمية الشائعة في كتب الجغرافيا للمراحل التعليمية بمدارس المملكة العربية السعودية*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، سلسلة البحوث التربوية والنفسية (١٢)، (١٤١١هـ).

[١٨] Thorndyke, P. W. "Reading and Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading." *Journal of Educational Psychology,* 8 (1917), 323-32.

[١٩] Thorndyke, P. W. "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse." *Cognitive Psychology*, 9 (1977), 77-110.

[٢٠] Meyer, B. F. "Organizational Aspects of Text; Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom." In *Promoting Reading Comprehension*, ed. James Flood. Newark: International Reading Association, 1984, pp. 113-38.

[٢١] Armbruster, B. B. "Schema Theory and the Design of Content Area Textooks." *Journal of Educational Psychologist,* 21, No. 4 (1986), 253-67.

[٢٢] Brooks. C., and R. Warren. *Modern Rehetoric.* 4th ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

[٢٣] Kolzow, L. V., and J. Lehmann. *College Reading: Strategies for Success.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982.

[٢٤] Kimmelman, J., H. Krantz, C. Martin, and S. Seltzer. *Reading and Study Skills: A Rhetorical Approach.* New York: Macmillan, 1984.

[٢٥] Calfee, R. C., and M. J. Chambliss. "The Structural Design Features of Large Texts." *Educational Psychologist,* 22, No. 3 (1987), 357-68.

[٢٦] Englert, C. S., and E. H. Hiebert. "Children's Develping Awareness of Text Structures in Expository Materials." *Journal of Educational Psychology,* 76, No. 1 (1989), 65-74.

[٢٧] Richgels, D. J., L. M. McGee, R. G. Lomax, and C. Sheard. "Awareness of Four Text Structures: Effects on Recall of Expository Text." *Reading Research Quarterly,* 22, No. 2 (Spring 1987), 177-95.

[٢٨] Ohlhausen, M. M., and C. M. Roller. "The Operation of Text Structure and Content Schemata in Isolation and in Interaction." *Reading Research Quarterly,* 23, No. 1 (1988), 70-87.

[٢٩] Duffy, T. M., L. Higgins, B. Mehlenbacher, C. Cochran, D. Wallace, C. Hill, D. Haugen, M. McCaffrey, R. Burnett, S. Sloane and S. Smith. "Models for the Design of Instructional Text." *Reading Research Quarterly,* 24, No. 4 (1989), 434-57.

[٣٠] Friedman, M. I. *Teaching Higher Order Thinking Skills to Gifted Students: A Systematic Approach.* Springtild, Illinois: Charles C. Thomas, 1984.

[٣١] Marzano R. J. "Toward a Model of Higher Order Thinking Skills." ED 234897, 1983.

[٣٢] Newmann, F. M. "Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness." *Curriculum Studies*, 22, No. 1 (January - February 1990), 41-56.

[٣٣] Mayer, E. R. "Aids to Text Comprehension." *Educational Psychologist*, 19, No. 1 (1984), 30-42.

[٣٤] Halliday, W. G., and H. Hasan. *Cohesion in English*. London: Longmans, 1976.

[٣٥] Irwin. J. "The Effects of Explicitness and Clause Order on the Comprehension of Reversible Casual Relationship." *Reading Research Quarterly*, 15 (1980), 477-88.

[٣٦] Loman, N. L., and R. E. Mayer. "Signaling Techniques That Increase the Understanding Ability of Expository Prose." *Journal of Educational Psychology*, 75 (1983), 402-12.

[٣٧] Fulcher, G. "Cohesion and Coherence in Theory and Reading Research." *Journal of Research in Reading*, 12, No. 2 (September 1989), 146-53.

[٣٨] الرئاسة العامة لتعليم البنات. *كتاب التاريخ للصف السادس الابتدائي*. جدة: المملكة العربية السعودية ١٩٨٩م.

[٣٩] Horowitz, R. "Text Patterns: Part I." *Journal of Reading*, 28 (1985), 448-54.

[٤٠] بكار، نادية. «نموذج لإنتاج الكتاب المقرر جيد الإعداد.» *دراسات تربوية*، م٥، جـ٢٦ (١٩٩٠م) ص ص١٠٣-١٤٠.

A Taxonomy for Organizational Pattern Questions and How to Train Students to Make Decisions towards Answering Questions

Nadia A. Bakkar
Assistant Professor, Department of Curricula and Educational Methodology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The cause of the students' inability to make decisions about selecting the information for answering questions is one of the main negative aspects in our educational system. This cause shows that this system. especially in the elementary stage is based on memorization and recalling.

The recent experimental studies in content area reveal the significance of students training on organizational patterns. so they can predict the kind of information used in answering the questions.

In spite of this fact. these studies are few on the international and national levels. No study has ever revealed the ability to use the organizational patterns in forming the questions that go along with the organizational patterns in content area and its effect in developing the skill of decision making. Thus we developed this study to classify a taxonomy for the questions of organizational patterns in content area and how to form questions for this taxonomy. The researcher has applied this taxonomy in different levels of elementary education.

The researcher has recommended the following: a) training the students on how to use this taxonomy in developing the skill of the decision making; b) inserting the taxonomy in teacher training programs; c) using the taxonomy as a part of elementary curriculum; d) never to use the multi-pattern questions, and use single pattern questions instead; e) the authors should use the organizational patterns in writing the textbook content and reforming this question of the book according to the recommended taxonomy; f) to use the taxonomy in classroom discussion and in summative and formative questions; g) to develop further studies in the light of this taxonomy.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٤٥-٢٦٩ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

فعالية وضوح الأهداف السلوكية والأفكار الرئيسة للدرس لدى المتعلم على تحصيله الدراسي في مقرر التاريخ

فوزية إبراهيم دمياطي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على فعالية تحديد الأهداف السلوكية للدرس على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ. كما تحاول الدراسة معرفة فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على أداء الطالبات. تسعى الدراسة أيضًا إلى مقارنة فعالية كلا الأسلوبين على تحصيل الطالبات بالنسبة للطريقة العادية التي لا تحدد فيها الأهداف السلوكية ولا توضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الميداني لدراسة فعالية التدريس باستخدام الأسلوبين ومقارنتهما بالطريقة العادية، وتمثلت عينة الدراسة من ٨٧ طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة العاشرة في مقرر التاريخ. وقامت الباحثة بتوزيعهن عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات متساوية حيث كانت إحداها ضابطة والأخريين تجريبيتين. كما أعدت الباحثة ومعلمة التاريخ اختبارًا تحصيليًا لموضوعات الدراسة، وبدأت التجربة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١١/١٤١٢هـ واستغرقت سبعة أسابيع.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن التدريس باستخدام أسلوبي تحديد الأهداف ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس كان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات بمقارنتهما بالطريقة العادية.

كما تبين من نتائج الدراسة أن استخدام تحديد الأهداف للدرس كان أفضل من أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس في تحسين أداء الطالبات وتحصيلهن الدراسي. قامت الباحثة بعد ذلك بإعداد بعض التوصيات والمقترحات التي قد تساعد على تحسين عملية التعليم في المملكة العربية السعودية في مقرر التاريخ.

مقدمــة

تعتبر عملية التدريس بأبعادها المختلفة، ذات أهمية بالغة في الوصول بالعملية التعليمية إلى الهدف المنشود منها، لذا تعد الأساليب التدريسية عاملاً أساسيًا بالنسبة للمعلم لتحسين الأداء والإنتاج. ويعتبر المعلم من أكثر المؤثرات أهمية في العملية التعليمية لما يمتلكه من القدرة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك طلابه أكثر من أي مؤثر آخر يتعلق بالمدرسة. لذا يجب أن يتصف المعلم بالفعالية والكفاءة في ممارسته لمهنته ويملك القدرة على تكريس جهوده لإتاحة الفرص لطلابه لاكتساب أقصى ما يمكن من نواتج عملية التعلم. وهذا لا يعني السلبية من جانب المتعلم، فلقد أبرزت الاتجاهات الحديثة في التدريس ضرورة اشتراك المتعلم في عملية التعلم، مثل اشتراكه في استنباط الأفكار الرئيسة للموضوع المراد تدريسه ثم التأكيد على تلك الأفكار بدراستها واستيعابها.

ومن بين الأساليب التدريسية المساهمة في إشراك المتعلم في عملية التعلم تحديد الأهداف السلوكية الأساسية للموضوع المراد دراسته مما يؤدي بالمتعلم إلى التركيز على تحقيق تلك الأهداف واكتسابها.

كما نادى بعض الباحثين بأهمية إبراز الأفكار الرئيسة للموضوعات بوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة لتلك الموضوعات لزيادة تركيز المتعلم على تلك الأفكار، وقد دعى البعض إلى تقديم المادة العلمية وقد وضعت خطوط تحت أفكارها وعناصرها الأساسية [١].

الدراسات السابقة

دراسات عن الأهداف السلوكية

بالنسبة لفعالية استخدام أسلوب تحديد الأهداف السلوكية للمتعلم فهناك دراسة قام بها بوث Booth لمحاولة التعرف على أثر تحديد الأهداف السلوكية على تحصيل ٤١٧

طالبة في تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة ميدويسترن Midwestern بأمريكا، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي على تحصيل الطلاب الدراسي [٢].

كما أجرى موتيللو Motillo دراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي في تخصص علم الفيزياء لمعرفة أثر تحديد الأهداف السلوكية للطلاب على تحصيلهم الدراسي بمقارنتها بالطريقة التقليدية، وقد تبين من خلال النتائج أن الطلاب الذين تحددت لهم الأهداف السلوكية كان تحصيلهم أفضل من تحصيل الطلاب الذين لم تحدد لهم هذه الأهداف [٣].

وهناك أيضًا دراسة قام بها هندرسون Hendrson عن أثر استخدام تحديد الأهداف السلوكية في تدريس مقرر الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر فعال لتحديد الأهداف السلوكية على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء [٤].

كما قام جاج Gage بدراسة للتعرف على أثر استخدام تحديد الأهداف السلوكية على التحصيل الدراسي للطلاب بالمرحلة الثانوية في مقرر الجغرافية، وأظهرت الدراسة أن تحديد الأهداف السلوكية للطلاب ساعد في تحسين التحصيل الدراسي لهم [٥].

وهناك دراسة قام بها ستير Steer عن أثر معرفة الطلاب بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي في مقرر الجغرافية، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع المستوى التحصيلي للأفراد الذين تعرفوا على الأهداف مقارنة بالمستوى التحصيلي للأفراد الذين لم يتعرفوا على الأهداف [٦].

ويؤكد ذلك الدراسة التي قام بها محمد عبدالمقصود حول فاعلية استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في مقرر الجغرافية، والتي أجريت بسلطنة عمان حيث أظهرت نتائج تلك الدراسة أن استخدام الأهداف السلوكية أفضل من استخدام الأسلوب التقليدي من حيث تحسين تحصيل أفراد العينة [٧].

دراسات عن وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة

أشارت بعض الدراسات إلى أن اتباع أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة قد ساعد كثيرًا في تعلم المادة واستيعابها، سواءً للأجزاء التي وضعت الخطوط تحتها أو غيرها من الأجزاء التي اشتمل عليها الموضوع [١].

وأسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة ذات المستوى العالي من التجريد يساعد على تسهيل استيعاب المادة اللاحقة وعلى إحداث تكامل بين الأجزاء الأخرى الأقل عمومية أو التفاصيل الدقيقة التي يشتملها الموضوع.

كما أشار ريتشارد وأوجست Richard and August إلى أهمية أن يقوم المتعلم بنفسه بوضع الخطوط واستخراج الأفكار الرئيسة للموضوع باعتبار أن إشراك المتعلم في عملية التعلم يمكن أن يحقق من خلال قيامه باستخلاص الأفكار الرئيسة، وبالتالي تزداد إيجابيته في الموقف التعليمي بدلاً من أن يكون دوره سلبيًّا، ومن ثم يصبح الموقف التعليمي أكثر معنى بالنسبة له [٨].

وقد وجدت نادية شريف في دراستها عن أثر استخدام وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس والتي أجريت على عينة من طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالكويت، أن ذلك الأسلوب كان ذا فاعلية في تحسين عملية التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية [٩].

وفي ضوء ما سبق، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى محاولة التعرف على فعالية استخدام أسلوبي تحديد الأهداف السلوكية ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة لبعض موضوعات مقرر التاريخ في الصف الثالث المتوسط بإحدى مدارس البنات بالمدينة المنورة.

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التعرف على مدى فعالية استخدام بعض الأساليب التدريسية على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ بالمدينة المنورة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :

١ ـ ما مدى فعالية تحديد الأهداف السلوكية للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ ؟

٢ ـ ما مدى فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ ؟

٣ ـ ما الفرق بين تحديد الأهداف السلوكية ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ ؟

فروض الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة ، سوف تقوم الباحثة باختبار الفروض التالية :

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى (التي حددت لها الأهداف السلوكية للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية للدرس) في مقرر التاريخ ، لصالح المجموعة التجريبية .

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الثانية (التي وضعت خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تضع خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) في مقرر التاريخ ، لصالح المجموعة التجريبية .

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقرر التاريخ .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي :

١ ـ فعالية أسلوب من أساليب التدريس وهو تحديد الأهداف السلوكية من قبل

المعلمة لتعريف الطالبات عن المطلوب منهن معرفته والتمكن منه وإتقانه، وذلك بمقارنة ذلك الأسلوب بالطريقة العادية التي لم يحدد معها الأهداف السلوكية.

٢ ـ فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بمقارنتها بالطريقة العادية التي لم يستخدم معها وضع الخطوط.

٣ ـ مقارنة فعالية كلا الأسلوبين على تحصيل الطالبات.

أهمية الدراسة

تدور الدراسة في محاولة التعرف على فعالية بعض أساليب التدريس على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ بإحدى مدارس المدينة المنورة. وبالتالي تكمن أهمية ذلك فيما يلي:

١ ـ الاستفادة من أساليب التدريس المختلفة إذا ما أثبتت فعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات، مما يساعد على تطبيقها في مراحل أخرى ومقررات مختلفة.

٢ ـ ندرة الدراسات (حسب علم الباحثة) التي أجريت بالمملكة العربية السعودية والتي تحاول معرفة فعالية استخدام أسلوب تحديد الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي للطالبات ووضع الخطوط تحت الأفكار.

٣ ـ احتياج المملكة العربية السعودية إلى التعرف على أساليب أخرى من التدريس غير الطريقة العادية، وذلك للرقي بمستوى تعلم الطلاب والطالبات مما ينعكس على جودة معارفهم وتطويعها لخدمة المجتمع، كما أن تعدد أساليب التدريس يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة واللاتي يدرسن في المتوسطة العاشرة.

وتحددت الدراسة أيضاً ببعض موضوعات التاريخ للصف الثالث المتوسط والتي تدرس في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ١٤١٢/١٤١١هـ كما يقتصر الاختبار التحصيلي على تحديد مستويي التذكر والفهم فقط.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي الميداني field experimentation في تطبيق أسلوبين من أساليب التدريس وهما تحديد الأهداف السلوكية، ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس، وملاحظة أثر هذين الأسلوبين في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة المتوسطة بمقارنتهما بالطريقة العادية.

مصطلحات الدراسة

شملت الدراسة بعض المصطلحات التي ينبغي تعريفها:

الأهداف السلوكية Behavioral Objectives

وهي جمل مبدئية تحدد ناتج التعلم المأمول والمتوقع من الطالبات تحقيقه بعد انتهاء دراستهن لموضوع معين وتحت ظروف معينة وعند مرورهن بالخبرة أو الموقف التعليمي.

تحديد الأفكار الرئيسة للدرس Defining the Main Ideas

يقصد به طريقة قيام الطالبات باستخراج الأفكار الرئيسة المهمة المتضمنة في الموضوعات المدروسة، ثم وضع خطوط تحت هذه الأفكار مما يزيد من تركيز انتباههن للعناصر الأساسية للموضوع ويسهل استيعابه.

الطريقة التقليدية Traditional Method

يقصد بها طريقة التدريس التي تعتمد على الشرح والتلقين من قبل المعلمة والاستماع والحفظ من قبل الطالبات والتي لا تحدد لهن الأهداف السلوكية للدرس ولا تقوم أثناءها الطالبة بوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة.

التحصيل Achievement

هو مستـوى أداء الطالبات مقيسًا بدرجاتهن التي يحصلن عليها في الاختبار الذي أعدته الباحثة والمعلمة في بعض موضوعات التاريخ بالصف الثالث المتوسط بعد التأكد من صدقه وثباته.

تصميم التجربة

أولاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث بالمتوسطة العاشرة بالمدينة المنورة، وبلغ العدد الكلي للعينة عند بداية التجربة ٩٦ طالبة قسِّمت عشوائيًّا إلى ثلاث مجموعات تشمل كل مجموعة ٣٢ طالبة. استبعدت منهن تسع طالبات بسبب تغيب بعضهن أثناء تأدية الاختبار القبلي أو البعدي أو كلاهما. كذلك استبعدت الطالبات اللاتي تغيبن أكثر من حصة أثناء التجربة. وأصبحت العينة النهائية للدراسة مكونة من ٨٧ طالبة قسِّمت إلى ثلاث مجموعات تشمل كل مجموعة ٢٩ طالبة.

ثانيًا: أداة الدراسة

كانت الأداة الأساسية للدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي تم إعداده بواسطة الباحثة والمعلمة التي ستقوم بالتدريس للمجموعات الثلاث قيد الدراسة، وكانت خطوات إعداد الاختبار التحصيلي على النحو التالي:

١ ـ أعدت الأسئلة بحيث تغطي موضوعات الفصل الدراسي الثاني في مقرر التاريخ للصف الدراسي الثالث بالمرحلة المتوسطة والتي سيتم تدريسها خلال سبعة أسابيع من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١١/١٤١٢هـ.

٢ ـ شملت الأسئلة ثلاثين سؤالاً موضوعيًا لقياس مستويي التذكر والفهم، وكانت على النحو التالي: ١٠ أسئلة اختيار من متعدد، ١٠ أسئلة صح وخطأ، ١٠ أسئلة مزاوجة.

٣ ـ للتأكد من صدق أسئلة الاختبار، تم عرضه على خمسة من المتخصصين بالأقسام التربوية بكلية التربية للتأكد من بناء الأسئلة، ومن وضوح عباراتها، ومن صحتها العلمية، وأنها تقيس تحصيل الطالبات على مستوى التذكر بالنسبة لأسئلة قياس التذكر ومستوى الفهم بالنسبة لأسئلة قياس الفهم. كما تم عرضه على أربع من معلمات التاريخ بالمرحلة المتوسطة لإبداء الرأي حول معلومات الأسئلة.

٤ ـ في ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم تم حذف وإضافة وتعديل بعض أسئلة الاختبار التحصيلي، وأصبح الاختبار بصورته النهائية يضم اثنين وعشرين سؤالاً على النحو التالي: ٧ أسئلة اختيار من متعدد، ٨ أسئلة صح وخطأ، ٧ أسئلة مزاوجة (انظر الملحق).

جدول رقم ١. بيان توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي قبل التعديل وبعده وأرقام البنود التي تقيس مستوى التذكر والفهم.

نوع الاختبار التحصيلي	قبل التعديل	بعد التعديل	البنود التي تقيس مستوى التذكر	البنود التي تقيس مستوى الفهم
اختيار من متعدد	١٠	٧	١، ٢، ٥، ٧	٣، ٤، ٦
صح وخطأ	١٠	٨	١، ٢، ٣، ٦، ٨	٤، ٥، ٧
مزاوجة	١٠	٧	١، ٢، ٣، ٥	٤، ٦، ٧
المجموع	٣٠	٢٢	١٣	٩

٥ ـ قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث قسّمت مفرداته إلى مجموعتين، فردية، وزوجية. وطبق الاختبار على عينة عشوائية عددها ٣٠ طالبة (درسن المقرر سابقًا). وتم استخدام المعادلة التالية عند حساب معامل الثبات [١٠]:

$$\text{ر} = \left(\frac{1 - \text{ع}_{\text{ا}}^{2} + \text{ع}_{\text{ب}}^{2}}{\text{ع}^{2}}\right)$$

حيث إن

ر = معامل الثبات بين نصفي الاختبار

$\text{ع}_{\text{ا}}^{2}$ = تباين درجات النصف (ا) من الاختبار (أسئلة فردية).

$\text{ع}_{\text{ب}}^{2}$ = تباين درجات النصف (ب) من الاختبار (أسئلة زوجية).

ع^{2} = تباين درجات الاختبار كله.

وبعد حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة السابقة، وجد أن معامل ثبات الاختبار ٧٨, ٠، وهذا يوضّح أن معامل الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

ثالثًا: تطبيق التجربة

تم تطبيق التجربة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٢/١٤١١هـ على طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة «العاشرة للبنات»، وكانت خطوات تطبيق التجربة كما يلي:

١ ـ طبق الاختبار التحصيلي قبليًّا (قبل بدء التجربة) على المجموعات الثلاث في وقت واحد للتأكد من عدم تسرّب أسئلة الاختبار.

٢ ـ قامت المعلمة بتصحيح الاختبار التحصيلي بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، كما هو محدّد ضمن مفتاح التصحيح.

٣ ـ للتـأكـد من تجانس المجمـوعـات الثـلاث التي تمثل الأساليب المستخدمة في التـدريس، تم استخـدام تحليل التباين في اتجاه واحد one way ANOVA على الاختبار التحصيلي القبلي.

جدول رقم ٢. نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة (ف)
الأساليب المستخدمة	٢,١٤	٢	١,٠٧	
الخطأ	٦١٥,٣٨	٨٤	٧,٣٣	٠,١٥(*)
المجموع	٦١٧,٥٢	٨٦		

(*) ليست دالة إحصائيًا.

يتبـين من جدول رقم ٢ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) في الاختبار التحصيلي القبلي، مما يدل على وجود تجانس بين إجابات الطالبات في المجموعات الثلاث.

٤ ـ قامت بالتدريس للمجموعات الثلاث معلمة[١] تاريخ بالمرحلة المتوسطة طوال فترة التجربة التي استغرقت سبعة أسابيع، وكانت تقوم بتكليف جميع الطالبات في المجموعات الثلاث بالواجبات المنزلية نفسها، وتستغرق الزمن نفسه، في الشرح والمناقشة للمجموعات الثلاث.

٥ ـ كانت المعلمة تكتب الأهداف السلوكية (٣ ـ ٥ أهداف سلوكية في كل درس) في بداية كل حصة على السبورة بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وتؤكد عليهن أن تلك الأهداف هي المرجو تحقيقها بنهاية الحصة.

---

١ هذه المعلمة حاصلة على درجة البكالوريوس من كلية التربية بالمدينة المنورة في تخصص التاريخ منذ أربع سنوات، ولها خبرة جيدة في مجال التدريس، وقد درست في الكلية الكثير عن الأهداف السلوكية وطريقة وضع الخطوط، كما أن الباحثة قضت فترة طويلة لتوضيح المطلوب منها، والتأكد من تمكنها من معرفة الأهداف السلوكية وطريقة وضع الخطوط.

٦ ـ قامت المعلمة بتوجيه طالبات المجموعة التجريبية الثانية باستنتاج الأفكار الرئيسة لكل موضوع، ثم وضع خطوط تحتها باستخدام قلم رصاص، وقدمت لهن مثالاً على ذلك في الحصة الأولى من التجربة.

٧ ـ تركت المجموعة الضابطة دون تحديد الأهداف أو توجيه بوضع الخطوط.

٨ ـ طبق الاختبار التحصيلي البعدي (الاختبار القبلي نفسه) بعد سبعة أسابيع حين انتهت التجربة، وفي وقت واحد على المجموعات الثلاث للتأكد من عدم تسرب الأسئلة. ثم قامت المعلمة بتصحيح أوراق الإجابة بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة كما هو محدد ضمن مفتاح التصحيح.

تحليل النتائج وتفسيرها

لإيجاد مقدار الكسب في التحصيل بالنسبة للمجموعات الثلاث، كان هناك اعتراض من اسكندر والجملان حين أشارا إلى أن معظم الدراسات التربوية كانت ومازالت تستخدم الكسب الخام، وهو الكسب الفعلي real gain أو الكسب الملاحظ observed gain وهو عبارة عن الفرق بين درجة الفرد البعدية ودرجته القبلية في اختبار مايعطى له مرتين: إحداهما قبل التدريس أو التدريب كاختبار قبلي، والأخرى بعد انتهاء التدريس أو التدريب كاختبار بعدي، وبالتالي فإن هذه الدراسات كانت في غالبيتها مضللة، لأنها افترضت انطلاق جميع الأفراد من نقطة بداية واحدة أو من نقطة الصفر [١١، ص ص ٦ ـ ٢٤].

لذا فقد ذهبت بعض الدراسات لقياس مقدار الكسب في درجات الاختبار التحصيلي باستخدام النسبة المئوية للكسب، وذلك باستخدام المعادلة التالية [١٢]:

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{س}} \times ١٠٠$$

حيث س = درجة الفرد في الاختبار القبلي.

ص = درجة الفرد في الاختبار البعدي.

إلا أن اسكندر والجملان أكدا أن من أفضل الطرق استخدام النسبة المئوية لنسبة الكسب لماكوجان McGugan Gain Ratio وذلك باستخدام المعادلة التالية [١٢] :

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ع} - \text{س}} \times ١٠٠$$

حيث س = درجة الفرد في الاختبار القبلي .
ص = درجة الفرد في الاختبار البعدي .
ع = الدرجة العظمى الممكنة للاختبار.

لذا فقد تم حساب النسبة المئوية لنسبة الكسب في التحصيل الدراسي في الموضوعات التي تمت دراستها، وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث بقسمة الفرق بين درجتي الطالبة في الاختبارين القبلي والبعدي على الفرق بين الدرجة الكلية للاختبار (٢٢) ودرجة اختباره القبلي مضروبًا في مائة، كما يوضحه جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. متوسط الدرجات في الاختبار القبلي والبعدي ومتوسط النسب المئوية للكسب في التحصيل ومتوسط النسبة المئوية لنسب الكسب في التحصيل.

البيـــانات الإحصائية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية
متوسط الدرجات القبلية	٩,٤٨	٩,٢٤	٩,٦٢
متوسط الدرجات البعدية	١٢,٩٧	١٦,٥٩	١٥,٥٢
متوسط النسب المئوية للكسب	٪٥٤,٧	٪٩٧,٩	٪٨٧,٩
متوسط النسب المئوية لنسب الكسب	٪٢٨,٨	٪٥٧,٠٢	٪٤٨,٧
عدد أفراد العينة	٢٩	٢٩	٩

بعد إيجاد النسب المئوية لنسب الكسب، تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد One -Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين أفراد العينة للنسبة المئوية لنسب الكسب في التحصيل الدراسي، كما يوضح جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. النسبة الفائية بين المجموعات الثلاث في النسبة المئوية لنسبة الكسب والدلالة الإحصائية لهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)
الأساليب المستخدمة	٢٩٤٥٣,٦	٢	١٤٧٢٦,٨	
الخطأ	٧٨١٢,٥	٨٤	٩٣,٠	١٥٨,٣(*)
المجموع	٣٧٢٦٦,١	٨٦		

(*) دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من جدول رقم ٤ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن هناك اختلافًا في متوسطات التحصيل بين المجموعات.

وللكشف عن أسباب الفروق بين المجموعات الثلاث، قامت الباحثة باستخدام دلالة الفروق الأمينة توكي Tukey "Honestly Significant Difference" باستخدام القانون التالي [١٣، ص ٤٣٥].

$$ق = \frac{\bar{س}_{أعلى} - \bar{س}_{أدنى}}{\sqrt{خطأ\ مربع\ المتوسطات / ن}}$$

حيث $\bar{س}$ أعلى = المتوسط الأعلى بين المجموعات الثلاث.

$\bar{س}$ أدنى = المتوسط الأدنى بين المجموعات الثلاث.

ن = حجم العينة في كل مجموعة .
وبالتعويض في المعادلة السابقة : كانت قيمة ق = ١٥,٧٧ .
وبالبحث عن ق الجدولية عند مستوى ٠,٠١ نجدها (٣,٧٦) .

وبما أن دلالة الفروق الأمينة (HSD) = ق الجدولية $\sqrt{\text{خطأ مربع المتوسطات / ن}}$

إذن HSD = ٣,٧٦ $\sqrt{\text{٩٣ / ٢٩}}$
= ٦,٧٣

ولدراسة دلالة الفروق، نوجد مصفوفة الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعات الثلاث كما هو مبين بجدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥ . مصفوفة متوسطات الفروق بين المجموعات الثلاث .

المجموعـــات	المتوسط	ضابطة	تجريبية (٢)	تجريبية (١)
		٢٨,٨٠	٤٨,٧٠	٥٧,٠٢
الضابطــة	٢٨,٨٠	صفر	*١٩,٩	*٢٨,٢٢
التجريبية الثانية (وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة)	٤٨,٧٠		صفر	*٨,٣٢
التجريبية الأولى (تحديد الأهداف السلوكية)	٥٧,٠٢			صفر

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

وبالنظر إلى جدول رقم ٥ وبمقارنة فروق المتوسطات بقيمة دلالة الفروق الأمينة (HSD) ، يتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية، والمجموعة التجريبية الأولى التي حددت لها الأهداف السلوكية لكل موضوع، لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يؤكد أن أسلوب تحديد الأهداف السلوكية أدى إلى زيادة التحصيل بالنسبة للطالبات، وذلك يتفق مع ما نادى به بلوم Bloom عن أهمية تحديد الأهداف السلوكية للمادة المراد تعلمها، وتعريف الطالب بالنواتج التعليمية التي عليه أن يتقنها بعد انتهائه من دراسة موضوع ما، وذلك حتى يكون هناك نوع من الاتصال الفكري بين المعلم والمادة المراد تعلمها من ناحية وبينه وبين المتعلم من ناحية أخرى [١٤، ص ١٦].

وقد أظهرت الدراسات المختلفة أن هناك علاقة وثيقة بين استخدام الأهداف السلوكية وتحديدها للمتعلم قبل مروره بعملية التعلم وبين مستوى التحصيل الدراسي، فقد جاءت نتائج معظم الدراسات في هذا الصدد مؤكدة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي أعطيت أهدافًا سلوكية قبل دراسة موضوع من الموضوعات.

ومن بين تلك النتائج دراسة محمد عبدالمقصود التي أظهرت أن تحديد الأهداف السلوكية كان أفضل من استخدام الأسلوب العادي في تحصيل أفراد العينة [٧].

وقد يرجع سبب فعالية تحديد الأهداف السلوكية أن تحديد الأهداف يعمل على توجيه السلوك التعليمي للمعلم والمتعلم في المسار الصحيح بحيث تستثمر الجهود جميعها في سبيل تحقيق تلك الأهداف لتحول دون ضياع أي مجهود يوجه إلى تعلم المهارات والمعارف المرغوب في تعليمها. كما يساعد ذلك الأسلوب على تعريف المتعلم بما هو مطلوب منه بالضبط في صورة سلوك محدد يوضح ما هو متوقع منه أداؤه بعد الانتهاء من الخبرة التعليمية، وذلك يؤدي إلى زيادة تركيز الطالبات على إتقان هذا السلوك، ومن ثم ينعكس على تحسين التحصيل الدراسي.

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن قبول الفرض الأول ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى (التي حدد لها الأهداف السلوكية للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية للدرس) في مقرر التاريخ، لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتبين من جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، مما يؤكد أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوعات أدى إلى زيادة التحصيل بالنسبة للطالبات، وذلك يتفق مع ما أشار إليه ريتشارد Richard أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوعات قد ساعد في تعلم المادة واستيعابها [١].

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نادية شريف حينما وجدت أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي لم تستخدم ذلك الأسلوب [٩].

وقد يرجع سبب فعالية ذلك الأسلوب في زيادة التحصيل للطالبات إلى أن وضع الخطوط تحت الجزء الذي يمثل الفكرة العامة ذات المستوى العالي من التجريد يساعد على تسهيل استيعاب المادة اللاحقة، وعلى إحداث تكامل بين الأجزاء الأخرى الأقل عمومية أو التفاصيل الدقيقة التي يشملها الموضوع.

كذلك دعا ريتشارد وأوجست Richard and August إلى ضرورة أن يقوم المتعلم بنفسه بوضع الخطوط واستخراج الفكرة العامة الرئيسة المتضمة في الموضوع باعتبار أن إيجابية المتعلم يمكن أن تتحقق من خلال قيامه باستخلاص الفكرة الأساسية، وبالتالي يزداد اندماجه في الموقف التعليمي، ومن ثم يُصبح الموقف أكثر معنى بالنسبة له على اعتبار أنه هو الذي اكتشفه ولم يفرضه عليه أحد [٨، ص٦٧].

وهنا يصبح مثل هذا الموقف قريبًا مما أسماه أوزبل Ausubel بالتعليم بالاستكشاف القائم على المعنى [١٥].

وبناء على ما سبق فإنه يمكن قبول الفرض الثاني ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الثانية (التي وضعت خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تضع خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) في مقرر التاريخ لصالح المجموعة التجريبية.

كما يبين جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية الأولى التي حدد لها الأهداف السلوكية والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوع، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يؤكد أن أسلوب تحديد الأهداف السلوكية كان تأثيره أفضل في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات من استخدام وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوع.

وقد يرجع سبب تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية إلى ما يتميز به أسلوب تحديد الأهداف السلوكية من تحفيز نشاطات المتعلمين التعليمي. فالمتعلم يعرف الأهداف التي يجب عليه إنجازها بعد دراسة أي موضوع ويحاول غالبًا توجيه انتباهه وتكريس جهوده لتحقيق هذه الأهداف، لأن تحديد الأهداف يعمل كموجه لسلوك المتعلم لتحقيق المهمات التعليمية لأنهم يعرفون ما يتوقع منهم القيام به، لاسيما أن تحديد تلك الأهداف قد تم من قبل المعلم الذي يأمل من طلابه التمكن من معارف أو مهارات معينة.

أما أسلوب استخدام الخطوط تحت الأفكار الرئيسة، فإنه يعتمد على استنباط الطالبات للأفكار الرئيسة التي قد يفشل بعضهن في استنباطها، وبالتالي يكون تركيزهن على أفكار لم تكن ذات أهمية. كما أن الطالبات لم يصلن بعد إلى تلك الثقة الكبيرة بأنفسهن بأن

ما تم استنباطه من أفكار هو بالضبط ما يريده المعلم، وبالتالي يكون هناك بعض التردد والشك من قبل الطالبات عن مدى نجاحهن أو فشلهن في استنباط الأفكار الرئيسة للموضوع حقًا أم أن هناك أفكارًا أكثر أهمية مما قمن باستنباطه.

وقد يرجع سبب انخفاض تحصيل المجموعة التجريبية الثانية عن تحصيل المجموعة التجريبية الأولى إلى أن المجموعة التي استخدمت الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان مطلوب منهن قراءة الفقرة، ثم تفهمها، ثم وضع الخطوط، وذلك قد يستغرق وقتًا أطول من المجموعة التجريبية الثانية التي حددت لها الأهداف السلوكية بصورة منظمة ومن قبل المعلمة. كما أن مهارة القراءة واستخلاص الفكرة الرئيسة للموضوع تعتبر مهارة بحاجة إلى تدريب من قبل المتعلمين. لذلك لا نضمن كفاءة الطالبات ومهاراتهن في إتقان هذه المهمة. كما أن الطالبات يختلفن في مهاراتهن وكفاءتهن لاستنباط تلك الأفكار.

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن رفض الفرض الثالث ومؤداه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.»

التوصيات

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج ببعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين المستوى التحصيلي للطالبات ورفع مستوى تدريس التاريخ والأساليب التي تستخدمها المعلمات، ومن هذه التوصيات مايلي:

١ ـ حيث إن تحديد الأهداف السلوكية كان له تأثيره الفعّال في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات، لذا توصي الباحثة بأن تحدد المعلمات الأهداف السلوكية للطالبات عند بداية كل حصة دراسية وتوضيحها لهن.

٢ ـ حيث إن وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان له دوره الفعّال في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات. لذا توصي الباحثة بأن تدرِّب المعلمات الطالبات على مهارة استخلاص الأفكار الرئيسة للموضوعات وتطبيق تلك المهارة في استذكارهن لدروسهن.

٣ ـ حيث إن الدراسة الحالية أجريت على طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ، فتوصي الباحثة بإجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى تختلف باختلاف المستوى الدراسي والمرحلة التعليمية والسن والجنس والمقررات الدراسية.

٤ ـ حيث إن الدراسة الحالية كانت تجريبية، فتوصي الباحثة بإجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر وصفوف دراسية أخرى.

ملحق: الاختبار التحصيلي في موضوعات تجربة الدراسة

المملكة العربية السعودية
الرئاسة العامة لتعليم البنات
المدينة المنورة
المتوسطة العاشرة

المادة: تاريخ
المرحلة: ثالثة متوسط
الزمن: ٤٥ دقيقة

السؤال الأول:

(ضعي دائرة حول الإجابة الصحيحة)

١ ـ ولد خادم الحرمين الشريفين في عام:

(ا) ١٣٢٤ هـ (ب) ١٣٤٢هـ (جـ) ١٣١٩هـ

٢ ـ في عام ١٣٧٣هـ:

(ا) أصبح خادم الحرمين أول وزير للمعارف.
(ب) قام فيصل بمهام وزير الخارجية.
(جـ) ترأس خادم الحرمين الشريفين وفد المملكة إلى إنجلترا لمناقشة مستقبل الخليج.

٣ ـ من أعمال الملك خالد الخارجية:

(ا) ترأسه وفد المملكة في مفاوضات الطائف لحل مشكلة الحدود بين السعودية واليمن.
(ب) حضوره مؤتمر خاص لحل قضية إيران والعراق.
(جـ) اشترك في وفد المملكة لافتتاح هيئة الأمم المتحدة.

٤ - من أعمال خادم الحرمين الشريفين الداخلية :
(أ) إنشاء مجمعات سكنية بمرافقها العامة للمواطنين.
(ب) توفير الإمكانات البشرية والمادية كافة لنهضة التعليم.
(جـ) إنشاء مستشفى الملك خالد التخصصي للعيون.

٥ - فلسطين هي الأرض الواقعة :
(أ) بين الأردن غربًا والبحر المتوسط شرقًا.
(ب) بين الخليج العربي شرقًا والبحر الأحمر غربًا.
(جـ) بين نهر الأردن شرقًا والبحر المتوسط غربًا.

٦ - كانت فكرة نشوء الحركة الصهيونية في :
(أ) أوائل القرن الرابع عشر الهجري.
(ب) أوائل القرن التاسع عشر الهجري.
(جـ) أوائل القرن الخامس والعشرين.

٧ - الكتاب الأبيض :
(أ) تضمن توصيات نشرتها الحكومة البريطانية لهجرة اليهود إلى فلسطين.
(ب) تضمن توصيات نشرتها الحكومة البريطانية لتحديد مناطق الاحتلال في القدس والخليل فقط.

(جـ) تضمن توصيات بشأن إرغام الفلاحين العرب على بيع أراضيهم لليهود بشتى الوسائل.

السؤال الثاني:

(ضعي علامة صح / أمام العبارة الصحيحة، وعلامة X أمام العبارة الخاطئة.)

١- عيّن الملك عبدالعزيز ابنه خالد مستشارًا لأخيه سعود عندما كان نائبًا لوالده على الحجاز .... [ ]
٢- افتتح خادم الحرمين الشريفين مطار الملك عبدالعزيز الدولي بجدة .... [ ]
٣- ترأس خادم الحرمين الشريفين وفد المملكة إلى اجتماع مجلس الجامعة العربية في دورته ٣٢ .... [ ]

٤- من نتائج الحركة الصهيونية الغادرة تشتيت أفراد الشعب الفلسطيني .... [ ]

٥- قرر الصهاينة في مؤتمر بال الاتصال بالسلطان عبدالحميد الأول لمكافأته على موقفه المؤيد للاحتلال .... [ ]

٦- أصبحت فلسطين العربية إسلامية منذ عهد الخليفة عمر بن الخطاب .... [ ]

٧- لم يكن لوعد بلفور دور في الاحتلال اليهودي لفلسطين .... [ ]

٨- كانت المملكة العربية السعودية رائدة التضامن والاتحاد العربي ضد الكيان الصهيوني في حرب العاشر من رمضان عام ١٣٩٣هـ .... [ ]

السؤال الثالث :

اختاري من العمود (ا) ما يناسبه من العمود (ب)

(ا)	(ب)
١ - أرسى دعائم التصنيع في الجبيل وينبع	(ا) فهد بن عبدالعزيز
٢ - كان له دور في تعليم المرأة العام والجامعي	(ب) فيصل بن عبدالعزيز
٣ - أصبح نائبًا ثانيًا لرئيس مجلس الوزراء عام ١٣٩٥هـ	(جـ) خالد بن عبدالعزيز
٤ - أطلق على الحركة الصهيونية هذا الاسم نسبة إلى	(د) الأمير عبدالله بن عبدالعزيز
٥ - من أبرز قادة ثورة الجهاد المقدس	(هـ) لإلغاء وعد بلفور وإنهاء الانتداب واستغلال فلسطين
٦ - قام الفلسطينيون بثورات متلاحقة للمطالبة بـ	(و) أول وزير خارجية للدولة اليهودية
٧ - تقوم بتنظيم الدعاية وجمع الأموال لمساعدة اليهود في تنفيذ مآربهم	(ز) تقسيم فلسطين بين العرب واليهود بالتساوي
	(م) جبل صهيون المشرف على مدينة القدس
	(ط) الوكالة اليهودية
	(ع) عز الدين القسام
	(غ) منظمة اليونسكو
	(ف) أبو إياد

«انتهى الامتحـان»

المراجـــع

[١] Richard E. Mayer. "Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning." *Review of Educational Research,* 49, No. 2 (1979), 371-83.

[٢] Booth, James L. "An Investigation of the Effect of Two Types of Instructional Objectives on Students' Achievement and Attitudes." Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana, 1974.

[٣] Motillo, Joseph. "A Comparative Analysis of Achievement and Attitudes of the Twelfth Grade PSSc Physics Students When They Receive as Opposed to When They Do Not Receive Behavioral Objectives Prior to Instruction." Unpublished Doctoral Dissertation, Wayne State University, Michigan, 1973.

[٤] Hendrson, George. "The Use of Behavioral Objectives in Teaching Physics to Secondary School Students." *Encyclopedia of Science.* London: George Allen, 1985, p. 208.

[٥] Gage, Ruth. "The Co-operation between the Teachers and the Pupils in Planning Lessons." *The Geographical Association,* 13 (1987), 15-16.

[٦] Streer, David. "The Effect of Students' Knowledge of the Behavioral Objectives on Their Achievement in Geography." *The Geographical Association,* 8 (1982), 18-20.

[٧] عبدالمقصود، محمد. «فاعلية التدريس باستخدام الأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي بسلطنة عمان في مادة الجغرافية.» *دراسات في المناهج وطرق التدريس،* ٩ (١٩٩٠م)، ص ص٧٧-٩٠.

[٨] Richard, J.P., and G.L. August. "Generative Underlining Strategies in Prose Recall." *Journal of Educational Psychology,* 67 (1975), 155-73.

[٩] شريف، نادية. «أسلوب عرض وتنظيم المادة العلمية وعلاقته بالتعلم والاحتفاظ لعينة من طالبات جامعة الكويت.» *المجلة التربوية،* م٤، ع١٢ (١٩٨٧م)، ص ص١٢١-١٤٣.

[١٠] Hopkins, Charles, and Richard Antes. *Classroom Measurement and Evaluation.* Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, 1985.

[١١] أسكندر، كمال ومعين الجملان. «أثر دراسة مقرر في تكنولوجيا التعليم بمفرده وبمصاحبته لبرنامج تدريبي على عرض الشرائح الفوتوغرافية في تنمية القدرة المكانية.» *تكنولوجيا التعليم،* الكويت، ١٦ (١٩٨٥م)، ص ص٦-٢٤.

Roebuck, M. "Flou Klering among Measurements in Educational Technology." In D. Packham, A. Cleary, and T.T. Mayes, eds. *Aspects of Educational Technology*. London: Pitman Publishing, 1973, pp 471-80. [١٢]

Hays, W. *Statistics*. 3rd, ed. New York: Holt Rinehart and Winston, The Dryden Press, Saunders College Publishing, 1981. [١٣]

Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans Green, 1956. [١٤]

Ausuble, D.P., and O. Fitzgerald. "General Background and Antecedent Learning Variables in Sequential Verbal Learning." *A Journal of Educational Psychology*, 53 (1962), 243-49. [١٥]

The Effectiveness of Behavioral Objectives and Basic Educational Concepts on the Acquisition of the Learner of the Material Taught in the Subject of History

Fouziah Ibraheem Dumiati
Assistant Professor, Department of Curricula, Teaching Methods and Educational Technology, Faculty of Education, King Abdul Aziz University, Madinah Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. The main purpose of this study is to determine the effectiveness of the lesson on the acquisition of the history subject by the third level female students of the Intermediate School. The study also endeavors to ascertain the effects of the educational concepts on the students' performance. Moreover, the study aims at comparing the effects of the two procedures on the students' achievement.

The researcher used field experimental analysis to study the effects of applying the two procedures and compared them to the traditional method.

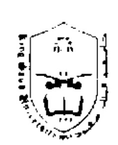
A sample of eighty-seven female students studying history was randomly selected from the third grade of the Intermediate School. Samples were randomly divided into three equal groups; one of them was a control group and the two others were experimental groups. The researcher also prepared an achievement test covering the contents taught. The experiment was carried out in the third week of the second term of A.H. 1411-1412, and lasted for seven weeks.

Results showed that both procedures were positively effective in improving the students' achievements when they were compared to the traditional method. Results also showed that defining the behavioral objectives was better than defining the main ideas of the lesson on the students' achievement.

The researcher has put forward some suggestions and recommendations which may improve the quality of teaching history in Saudi intermediate schools.

J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-269 Ar., Riyadh (A.H. 1413/1993).

Contents



King Saud Univiersity Press – A.H. 1414

J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (1), pp. 1-269 Ar., Riyadh (A.H. 1413/1993).

Journal of
King Saud University
Volume 5

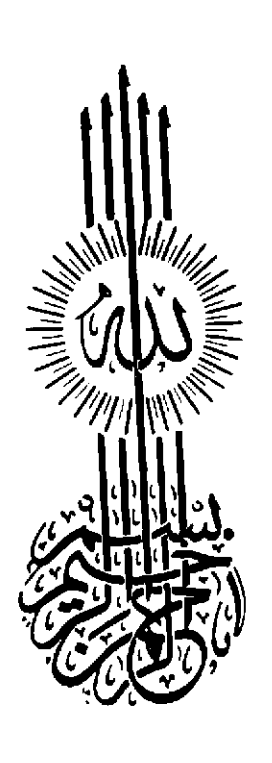
Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1413
(1993)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (1), pp. 1-269 Ar., Riyadh (A.H. 1413/1993).

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 5

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1413 (1993)



King Saud University

University Libraries